

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Isabela Tosta Ferreira

**Ensino remoto na pandemia de COVID-19: o que falam os professores da rede pública de
Santa Catarina**

Florianópolis

2021

Isabela Tosta Ferreira

Ensino remoto na pandemia de COVID-19: o que falam os professores da rede pública de Santa Catarina

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharel e Licenciada em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Clarícia Otto

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferreira, Isabela Tosta

Ensino remoto na pandemia de COVID-19 : o que falam os
professores da rede pública de Santa Catarina / Isabela
Tosta Ferreira ; orientador, Clarícia Otto, 2021.

55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. História. 2. ensino remoto. 3. pandemia de COVID-19.
4. professores. 5. relatos. I. Otto, Clarícia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
História. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos 17 dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, na sala por meio do ambiente virtual Google Meet, <https://meet.google.com/kad-gcrs-axf>, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Profa. **Claricia Otto** (Orientadora e Presidenta); Prof. **Tiago Kramer de Oliveira** (membro); Profa. **Joana Vieira Borges** (membro), designados pela Portaria TCC nº 23/HST/CFH/2021, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Isabela Tosta Ferreira**, intitulado: "**Ensino Remoto na Pandemia de COVID-19: o que falam os professores da Rede Pública de Santa Catarina**". Aberta a Sessão pela Senhora Presidenta, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, ela prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof.^a **Claricia Otto**, nota **8,5**, Prof. **Tiago Kramer de Oliveira**, nota **8,5**, Profa. **Joana Vieira Borges**, nota **8,5**, sendo a acadêmica aprovada com a **nota final 8,5**. A acadêmica deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 24 de setembro de 2021. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

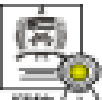
Florianópolis, 17 de setembro de 2021.

Prof.^a Claricia Otto (Orientadora)



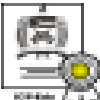
Documento assinado digitalmente
Claricia Otto
Data: 17/09/2021 17:14:24 -0300
CPF: 076.242.229-04
Verifique as assinaturas em <https://vufw.br>

Prof.^a Joana Vieira Borges (Membro)



Documento assinado digitalmente
Joana Vieira Borges
Data: 20/09/2021 09:17:23 -0300
CPF: 038.208.928-40
Verifique as assinaturas em <https://vufw.br>

Prof. Tiago Kramer de Oliveira (Membro)



Documento assinado digitalmente
Tiago Kramer de Oliveira
Data: 17/09/2021 17:29:09 -0300
CPF: 000.402.623-70
Verifique as assinaturas em <https://vufw.br>

Isabela Tosta Ferreira (Candidata):



Documento assinado digitalmente
Isabela Tosta Ferreira
Data: 20/09/2021 18:11:33 -0300
CPF: 412.198.668-58
Verifique as assinaturas em <https://vufw.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) **ISABELA TOSTA FERREIRA**, matrícula n.º16203018, entregou a versão final de seu TCC cujo título é **"Ensino Remoto na Pandemia de COVID-19: o que falam os professores da Rede Pública de Santa Catarina"**, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 21 de setembro de 2021.



Documento assinado digitalmente
Clarice Dias
Data: 21/09/2021 09:48:05-0100
CPF: 675.242.239-04
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientador(a)

Dedico este trabalho aos que sofreram com a COVID-19, em especial à classe trabalhadora que perdeu a sua vida em decorrência de um caos social que poderia ter sido evitado em uma outra sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e a meus pais Luiza e Mario, e minha irmã Mariana, por terem me possibilitado ter chegado até aqui, me provendo não só de corpo, mas de espírito. Este trabalho também foi feito por vocês, por todas as noites de estresse e dias de acolhimento. Também agradeço ao Luciano por todo o companheirismo que tivemos em dividir um lar tão longe do nosso, mas que foi tão acolhedor também. Sem você eu também não estaria por aqui. Agradeço ao Pedro por me trazer alegria e conforto em todos os momentos em que duvidei de mim mesma escrevendo este trabalho, e à Julia, por ser a melhor amiga que uma pessoa pode ser. Agradeço a luta do movimento estudantil, que foi responsável por muito da formação que hoje tenho. Em especial, agradeço às, os, es, camaradas da União da Juventude Comunista por todas as lutas e aprendizados. Seguiremos firmes! Agradeço também imensamente a todas as amigas que o curso de História me proporcionou. Bruno e João, eu não teria conseguido chegar até aqui sem vocês. Obrigada por todos os desabafos, fofocas e conversas no café do CFH. Dentre grupos de estudos, pesquisas, apoio pré prova e bares pós provas, agradeço em especial a Jonathan, Guilherme, Tayná, Jéssica e Murilo. Por último, agradeço a minha orientadora Claricia, e aos docentes Astrid, Célia e Mauro, do *NADE Educação em tempos de pandemia*, que me fortaleceu nesta produção. Agradeço à minha psicóloga Camila por ter me ajudado a respeitar meus limites e ao mesmo tempo fazer o meu máximo durante esse processo.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que trabalham na UFSC e que a constroem todos os dias. No contexto da pandemia, perdemos muito da concretude da vivência universitária, mas ela nunca parou de fato.

Viva a universidade brasileira, viva a pesquisa brasileira, viva o SUS!

Viver a experiência de fruir a vida de verdade deveria ser a maravilha da existência.

(KRENAK, 2021)

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender os principais aspectos do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2021, na educação básica da rede pública do estado de Santa Catarina. Tendo como fontes um levantamento de dados com professores, feito pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE-SC) e relatos de professoras de História, publicados na Revista Fronteiras (2020), utiliza aporte teórico vinculado à pedagogia histórico-crítica e à teoria da reprodução social, de modo a analisar as fontes selecionadas compreendendo-as em seus contextos, de forma singular e plural. Os principais resultados convergem, principalmente, em torno da questão docente no contexto do ensino remoto, suas dificuldades, angústias, saúde, adaptações e consequências em suas vidas.

Palavras-chave: ensino remoto; pandemia; COVID-19; docentes.

ABSTRACT

This research aimed to understand the main aspects of emergency remote teaching in the context of the COVID-19 pandemic, between 2020 and 2021, in public education in the state of Santa Catarina. Having as sources a data survey with teachers, carried out by the Union of Workers in Education (SINTE-SC) and reports of History teachers, published in the Fronteiras Magazine (2020), it uses theoretical support linked to the historical-critical pedagogy and the theory of social reproduction, in order to analyze the selected sources understanding them in their contexts, in both singular and plural way. The main results converge mainly around the teaching issue in the context of remote education, its difficulties, anxieties, adaptations and consequences in the lives of professionals in education.

Keywords: remote teaching; pandemic; COVID-19; teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Emoções sentidas pelos professores no ensino remoto.....	33
Gráfico 2 – Saúde dos professores no ensino remoto.....	34
Gráfico 3 – Morbidades adquiridas relacionadas ao trabalho docente.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EaD Ensino a Distância

ERE Ensino Remoto Emergencial

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SINTE-SC Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O NOVO NORMAL: A IMPROVISÇÃO DO ENSINO REMOTO	21
2.1	REPRODUÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E CAPITALISMO	21
2.2	A PESQUISA DO SINTE-SC COM OS PROFESSORES.....	24
3	O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA.....	38
3.1	A ROTINA DOCENTE NA PANDEMIA.....	38
3.2	SAÚDE DOCENTE	45
3.3	A VIDA NÃO É ÚTIL	49
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
5	FONTES E DOCUMENTOS	55
6	REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

Após estarmos marcados por um ano de pandemia de COVID-19, já temos alguns levantamentos, e principalmente experiências demonstradas, em todos os níveis, de que não somente a pandemia, mas também o ensino remoto emergencial trouxe consequências graves. Em março de 2020, quando as escolas começaram a fechar e as secretarias públicas de educação passaram a dar cursos relâmpago sobre ferramentas de empresas como *Google* e *Microsoft*, muita insegurança começou a se formar no “lado” discente, e no docente também

Uma pandemia era para nós um pensamento distante, um infortúnio impossível no nosso tempo, e lá estavam docentes e discentes numa situação caótica, em meio a notícias aterrorizantes, negacionismo para todos os lados, instabilidade política, social e biológica, tentando organizar a continuidade dos períodos letivos. Para discentes, um cenário aterrador onde a escola estaria dentro de uma tela, cujo tamanho dependeria das condições socioeconômicas de cada família, que muitas vezes estaria travada e/ou sem nenhum recurso além das vozes orais. Para docentes, um trabalho impossível de articulação de conteúdos programáticos feitos para um contexto de troca e debate que não mais estava garantido, isso sem nem mencionarmos todas as condições objetivas de sobrevivência de cada pessoa por trás de sua tela. Enquanto as notícias pioravam com “fases vermelhas” se instalando pelo país todo, começava por todos os lados a pressão da lógica própria do capitalismo de que “precisávamos continuar” e que este seria o novo normal. Foi neste clima que o ensino remoto passou a ser realidade, incluindo este Trabalho de Conclusão de Curso.

Pensando todas as possíveis problemáticas e desafios que a implementação do ensino remoto instaurou, foram selecionados dois tipos de fontes para este trabalho. Uma delas é uma pesquisa de *crowdsourcing*, ou seja, um formulário *online*, elaborado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do estado de Santa Catarina (SINTE-SC), intitulado “Saúde Docente” que visou compreender a situação docente no estado catarinense durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020. Essa pesquisa teve eixos para construir o perfil das pessoas respondentes, entender suas avaliações acerca do que se cunhou depois como ensino remoto e compreender de maneira ampla como esses profissionais viveram esse período.

A outra fonte é constituída por relatos de professoras de História da educação básica pública do estado de Santa Catarina, publicado após o XVIII Encontro de História da ANPUH/SC, no periódico “Fronteiras: Revista Catarinense de História”, da Universidade Federal da Fronteira Sul. De modo mais específico, os relatos compõem o “Dossiê Direitos

humanos, sensibilidades e resistências”. No total, são 5 relatos de mulheres educadoras e professoras de História das redes públicas, municipal e estadual de Santa Catarina, contados de formas diferentes a partir de suas experiências de ensino remoto na pandemia. Ambas as fontes selecionadas tratam de sobrecarga, frustração, choque, revolta e tristeza. Cada uma a seu jeito, seja pelos dados da pesquisa do SINTE-SC, seja pelas narrativas das professoras, fala sobre os seus desafios diários de lecionar remotamente. Especificamente, nos relatos, há ainda a questão própria da disciplina História, a qual possui dentre os seus objetivos, levar ao conhecimento da realidade num movimento dialético entre o presente e o passado. No cenário atual, esse objetivo se torna ainda mais desafiador por se estar vivendo numa conjuntura completamente desfavorável, injusta, e muitas vezes violenta.

A abordagem utilizada busca embasamento na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e do conceito de Reprodução Social de Tithi Bhattacharya. Segundo Saviani (2013, pp.76), a pedagogia histórico-crítica consiste no

[...] empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

Dessa forma, Saviani (2013, p. 88) compreende que o trabalho escolar é “um elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral”. Nessa compreensão, a educação escolar adquire importância e seriedade, não só por aspectos como a questão de educar para o mercado de trabalho, mas principalmente por ser uma das principais formas de inserção do indivíduo na sociedade. No bojo dessas ideias, Saviani apresenta a seguinte compreensão:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2013, p. 88, grifos meus).

A respeito da utilização da Teoria da Reprodução Social, Bhattacharya trabalha também com preceitos marxistas, principalmente as questões de produção e reprodução da vida, compreendendo que “se a economia formal é o local de produção de bens e serviços, as pessoas que produzem tais coisas são, elas mesmas, produzidas fora do âmbito da economia formal a um custo bem baixo para o capital” (BHATTACHARYA, 2019, p.103). Ou seja, para que haja

um processo produtivo que faça a sustentação da ordem vigente capitalista, mantendo altas as taxas de lucro a partir da extração de mais valia, é necessária uma organização social que continue se reproduzindo, que realize a manutenção desta sociedade como ela está posta. Em termos concretos, segundo Bhattacharya (2019, p.103), a teoria da reprodução social constitui três aspectos interligados que sustentam a sociedade:

1. Atividades que regeneram a classe trabalhadora fora do processo de produção e que a permitem retornar a ele. Elas incluem, entre uma variedade de outras coisas, comida, uma cama para dormir, mas também cuidados psíquicos que mantêm uma pessoa íntegra.
2. Atividades que mantêm e regeneram não-trabalhadores que estão fora do processo de produção – isto é, os que são futuros ou antigos trabalhadores, como crianças, adultos que estão fora do mercado de trabalho por qualquer motivo, seja pela idade avançada, deficiência ou desemprego.
3. Reprodução de trabalhadores frescos, ou seja, dar à luz.

Há muitas relações possíveis entre os pontos anteriores e a questão do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil, em 2020. É possível ilustrar o que será em breve mais detalhado, tomando uma figura abstrata de docente da educação básica brasileira, num exercício imaginativo: este docente é casado/está em união estável com uma outra pessoa. Este docente tem pelo menos uma outra pessoa dependente dele, a saber, uma criança, em idade escolar ou não, ou familiares de idade mais avançada. Além de cuidar de si, portanto, este docente tem que cuidar de outra pessoa. Além de si e da pessoa, este docente também precisa trabalhar para sustentar a si e contribuir para o sustento do outro. Além de tudo isso, se este docente for uma mulher, é provável que tenha marido, e de acordo com as estruturas patriarcais que ainda organizam a nossa sociedade, além de cuidar de si e de um outro, e de trabalhar para prover para si e para esse outro, esta mulher também tem de cuidar do marido, isto é, dar conta de atividades que garantam a reprodução da vida do marido: cuidar da casa, da comida, das roupas, entre outros. Caso o outro já mencionado seja de fato uma criança, há a própria rotina da criança, que embora seja filha de ambos, pode ter a maior parte da sua existência colocada como responsabilidade da mulher. Isso tudo sem falarmos ainda de todas as questões que se aumentam se considerarmos este docente como uma pessoa negra, uma pessoa trans, uma pessoa LGBT.

Essas questões importam, não só por demarcar que essas pessoas existem e são docentes no nosso país, mas também para demonstrar que as chamadas “minorias” políticas têm suas vidas dificultadas ainda mais, especificamente no contexto pandêmico no Brasil. É importante atentar que a população negra é perseguida e morta diariamente; que o Brasil é um dos países com maior índice de violência contra pessoas LGBT (destaca-se a violência contra

peças trans); e que durante a pandemia de COVID-19 aumentou o número de casos de violência contra a mulher.¹

Portanto, fazer uso de um suporte teórico que compreende esses aspectos mencionados, que entende, por exemplo, a sobrecarga e o trabalho não pagos de uma mulher na sociedade capitalista, principalmente num país periférico e dependente como é o Brasil, num estado conservador e cada vez mais polarizado como o de Santa Catarina parece uma escolha adequada.

Um outro componente teórico a mobilizar neste trabalho é o conceito de interiorização utilizado por István Mészáros. No livro “Teoria da Alienação em Marx”, o filósofo discorre sobre a centralidade da educação para a formação de uma sociedade. Segundo Mészáros, o sistema educacional estrutura a sociedade, não só por meio da educação formal e sistemática, mas também pelo conjunto de valores que a acompanha (MÉSZÁROS, 2007, p. 263). Aproximando essa análise da realidade brasileira, podemos apontar questões como a meritocracia enquanto um valor formativo da sociedade. Dessa forma, Mészáros estabelece que esses conjuntos de valores, costumes, práticas e construções que envolvem o sistema educacional de uma sociedade serão utilizados pelos indivíduos nela inseridos para construir uma visão de mundo bem como fazer a manutenção dessa visão (MÉSZÁROS, 2007, p. 264).

A interiorização, portanto, é a internalização desse conjunto de ideias, que por sua vez tornar-se-ão as ideias dos indivíduos, e por conseguinte, as regras daquela sociedade. (MÉSZÁROS, 2007, p. 273). Essa noção de interiorização, aplicada à realidade pandêmica tem um aspecto importante: o da falácia do “novo normal”. Desde os primeiros momentos da quarentena, cresceu, na mídia, um discurso sobre inovação. Com o isolamento físico, vários problemas surgiram e a solução do mercado era “precisamos inovar”, precisamos “criar alternativas”. O problema é que essas alternativas se colocaram majoritariamente em favor do capital, das classes dominantes. Um dos maiores exemplos é o ensino remoto da forma como foi estabelecido. Além dele, podemos citar por exemplo a questão da ampliação do comércio *online*, das vendas por mídias sociais e da ideia decorrente de que o digital seria a única alternativa. O problema é que aproximadamente 30% dos brasileiros não possuem acesso à *internet*, e sabemos bem a qual classe social eles pertencem. Ainda, dos que possuem, quantos

¹ ACNUR – AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Violência contra a mulher aumenta durante a pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/11/25/violencia-contra-a-mulher-aumenta-durante-a-pandemia-de-covid-19/> Acesso em 20 set 2021.

de fato têm uma rede cabeada de qualidade, um aparelho eletrônico de qualidade (como um *notebook*), e quantas pessoas dependem do mesmo e único aparelho.

Além dos autores mencionados, o texto *Presentismo, Neoliberalismo e os fins da história*, produção de Rodrigo Turin sobre o trabalho docente no contexto do neoliberalismo, também é mobilizado, de modo a contextualizar a presente investigação temporalmente e historicamente.

Se fizermos uma pausa e pularmos de volta ao tema da educação na pandemia, vemos a reprodução de uma forma mais clara do que as outras: a necessidade da continuidade, do “novo normal” é a necessidade do sistema, da continuidade do fluxo de capitais. Afinal, não podemos parar porque senão o Brasil para, não é? E por que é que não se pode parar? Por que um país com um dos sistemas públicos de saúde mais respeitados do planeta não pode paralisar as suas atividades não essenciais² e voltar-se para dentro, para um momento em que a maior atitude seria não fazer nada? A resposta é porque o problema da pandemia no Brasil e consequentemente o problema da educação, na pandemia no Brasil, tem um caráter de classe.

A quem interessava que as escolas não parassem, de forma que também não fosse interrompido o fluxo contínuo de produção de força de trabalho para o sistema? A quem interessava fazer parcerias com a ampla maioria das escolas do país para implementar seus pacotes de serviços digitais “educacionais”, das escolas municipais às universidades? A quem interessava ainda, fazer uso desse mesmo discurso do novo normal para depois dizer que o isolamento social já não precisava ser tão rigoroso e que, mais uma vez, a vida não podia parar?

Com base na teoria da reprodução social, combinada com a compreensão de István Mészáros sobre o processo de interiorização dos valores capitalistas na sociedade, pretendemos esboçar, neste trabalho, possíveis respostas, ou caminhos interpretativos para construir indícios sobre a principal questão: reconhecer as possíveis implicações da implementação do ensino remoto nas escolas públicas do estado de Santa Catarina durante a pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Além disso, como objetivos, apontar as relações entre os relatos de professoras e os dados levantados pelo SINTE-SC acerca da saúde docente na pandemia; situar

² Durante todo o período da pandemia de COVID-19, viveu-se o debate sobre as atividades essenciais (que necessitavam permanecer em funcionamento apesar do isolamento social, como hospitais e supermercados foram considerados inicialmente) e atividades não essenciais, que deveriam ficar fechadas, visando a contenção de aglomerações. Inicialmente, bares, restaurantes, salões de beleza e escolas foram entendidos como não essenciais. Após as primeiras semanas da pandemia, essa avaliação passou a ser reconsiderada de acordo com os interesses e discussões locais.

as avaliações de mulheres docentes a respeito do ensino de história na pandemia e destacar as implicações do trabalho remoto nas vidas das e dos profissionais da educação.

Diante do exposto, o trabalho está organizado em dois capítulos. O capítulo “O novo normal: a improvisação do ensino remoto”, trata sobre aspectos gerais da implementação do ensino remoto, utilizando da pesquisa *Saúde Docente*, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina para mapear as principais dificuldades e consequências desta modalidade de trabalho para a categoria docente. O capítulo “O trabalho docente na pandemia”, foca em trabalhar esses aspectos de forma mais particular, abordando questões como saúde física e mental, dificuldades pessoais e perspectivas para o futuro, utilizando de relatos de mulheres professoras da rede pública catarinense como fonte.

2 O NOVO NORMAL: A IMPROVISACÃO DO ENSINO REMOTO

A inserção do que passou a ser denominado de ensino remoto pode ser resumida em uma palavra: improvisação. Não existem dados sobre a existência de debates de base acerca de sua implementação, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas de educação³. Conforme já comentado na Introdução, o ensino remoto foi estabelecido como única alternativa de ensino, frente à impossibilidade de haver aulas presenciais nas instituições. Serviços educacionais de grandes empresas como *Google* e *Microsoft* foram acionadas, treinamentos “relâmpagos” foram dados aos docentes e logo começou o “novo normal”.

Jovens em isolamento social tendo como principal companhia uma tela cheia de informações, e quase sempre, sem o necessário apoio pedagógico e/ou emocional. Do outro lado dessa mesma tela, docentes buscando dar seu melhor para realizar a tarefa impossível de trabalhar todo o conteúdo de anos de estudo e preparação em aulas que passaram a ter uma configuração que demandaria uma equipe técnica para as gravações, entre outros. Ademais, a necessidade de encontrar tempo para ampliar o número de *slides* e busca de *links* e material complementar no *YouTube*, entre outros.

Nesse contexto, a ascensão do aplicativo *TikTok* bem ilustra uma série de publicações de jovens fazendo piadas sobre as regras do ensino remoto, comentando sobre a dificuldade nas aulas remotas e principalmente apontando para a ausência de sentido de se estudar no meio de uma pandemia tão séria e mortal. Muitos docentes também passaram a fazer uso dessa rede para mostrar o cotidiano de sobrecarga. Há vídeos em que os docentes aparecem frustrados e cansados diante da “nova” forma de trabalho no contexto do propalado “novo normal”.

2.1 REPRODUÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E CAPITALISMO

Como já anunciado na Introdução, o aporte teórico deste trabalho consiste na combinação dos escritos de Tithi Bhattacharya sobre a teoria da reprodução social com diversos elementos da pedagogia histórico-crítica, corrente desenvolvida pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani. A proposta teórica da pedagogia histórico-crítica contém uma compreensão

³ Há muitas notas acerca da ausência de debates junto aos corpos docentes a respeito da implementação do ensino remoto. Ver, para exemplo: LIMA, Helena. [Debate] Aberto 24h: em SC, professores do ensino básico enfrentam sobrecarga com o ensino remoto. Disponível em: <https://ufscaesquerda.com/debate-aberto-24h-em-sc-professores-do-ensino-basico-enfrentam-sobrecarga-com-o-ensino-remoto/>. Acesso em 20 set 2021.

acerca do funcionamento da escola dentro da sociedade capitalista e do que a escola poderia ser, um espaço de socialização dos conhecimentos, historicamente produzidos numa outra organização social, o socialismo. Nesse aspecto, a teoria da reprodução social ajuda a entender alguns elementos mais gerais do funcionamento da sociedade capitalista, para além do debate sobre a produção, mais difundido.

Inicialmente, não se percebem muitas possibilidades de articulação entre estes dois referenciais teóricos. Contudo, por meio de um pensamento abstrato, é possível conectar os estudos de Bhattacharya à linha da pedagogia histórico-crítica. Pelo ponto de vista do materialismo histórico e dialético, Bhattacharya estuda a teoria da reprodução social, abordando a necessidade da reprodução para a manutenção da ordem capitalista, e vinculando-a especialmente ao papel das mulheres nessa sociedade. Assim, sobretudo no contexto pandêmico, podem ser percebidos elementos desta reprodução social no campo da educação. Por exemplo, na luta das instituições de ensino pela manutenção dos currículos formais do ensino presencial, apenas transpostos para o contexto do ensino remoto emergencial.

Apesar de Bhattacharya ter um enfoque *a priori* na questão de gênero, é possível pensar no campo da educação como um campo de reprodução também. Utilizando a conceituação de Mészáros sobre a interiorização na educação, esse processo de interiorização compreende a educação dos sujeitos dentro dos valores do capitalismo; ou seja, noções como o individualismo, a lógica da concorrência e da meritocracia, o racismo, as normas de gênero etc., são também incutidas nos pensamentos das pessoas de modo a educá-las no e para o capitalismo. Mészáros (2007, p. 273) assim explica:

Essa ‘interiorização’, desnecessário dizer, não pode ocorrer sem o efeito combinado de várias formas de ‘falsa consciência’, que representam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, ‘natural’, dos objetivos e desejos dos indivíduos. ‘Normalmente’ – isto é, quando a produção de mercadorias se processa tranquilamente, apoiada por uma demanda individual em expansão – a ‘ideologia do consumidor’, refletindo a estrutura material da sociedade, predomina na forma de criação do **‘consenso’ necessário**: a fácil aceitação de pseudo-alternativas como escolhas genuínas, com as quais o indivíduo manipulado é confrontado tanto no mercado econômico como no político.

Assim, é possível refletir sobre a educação formal inserida no contexto da reprodução social, sendo a educação, formal e informal, uma entre várias ferramentas de manutenção do *status quo*. Bhattacharya (2017, p. 74-75) assim alerta:

É importante, a este respeito, esclarecer que o que designamos acima como dois espaços separados - (a) espaços de produção de valor (ponto de produção) e (b) espaços de reprodução da força de trabalho - podem ser separados em um sentido estritamente espacial, mas eles estão realmente unidos nos sentidos teórico e

operacional. Eles são formas históricas particulares de aparência nas quais o capitalismo se postula. Na verdade, às vezes os dois processos podem estar em andamento no mesmo espaço. **Considere o caso das escolas públicas. Eles funcionam como locais de trabalho ou pontos de produção e também como espaços onde a força de trabalho (do futuro trabalhador) é socialmente reproduzida.** Como no caso das pensões, também no caso da saúde pública ou da educação, o estado desembolsa alguns fundos para a reprodução social da força de trabalho (Tradução livre do original em inglês, grifos meus)

Além do excerto anterior, a autora também aponta que a teoria da reprodução social não considera que há uma separação, de fato, entre o que é ou está no âmbito da produção e o que é ou está no âmbito da reprodução, justamente porque são aspectos, determinações de uma mesma realidade, que é complexa (BHATTACHARYA, 2017, p. 75-76). Assim, justamente estabelecem-se as escolas como locais onde ocorre a produção, no caso dos docentes e outros trabalhadores necessários para a existência da escola, e a reprodução quando esses profissionais realizam a reprodução da futura força de trabalho por meio da educação. Dessa forma, os estudos sobre o ensino remoto e as suas múltiplas determinações precisam levar em conta tanto a questão do trabalho produtivo realizado pelos docentes, cada vez mais precarizado, mas também o que este trabalho tem a ver com as necessidades colocadas pela lógica do capitalismo em relação à sua continuidade e reprodução.

Somam-se a esses dois componentes teóricos a contribuição de Rodrigo Turin acerca dos regimes de historicidade e temporalidade no contexto do neoliberalismo no Brasil. O autor trabalha com a argumentação sobre os processos de financeirização da vida, falando em especial sobre o trabalho docente no ensino superior (TURIN, 2019, p. 248-251). As universidades são as maiores produtoras de conhecimento científico no Brasil, e a pandemia do COVID-19 também ajudou a escancarar tanto a importância destas instituições quanto a sua crescente desvalorização e precarização. Ao tratar da questão docente universitária, Turin (2019, p. 257-258), aponta a pressão por produtividade que a academia brasileira impõe:

De todo modo, independentemente desse contexto nacional, as universidades brasileiras não deixam de compartilhar certas características gerais que vêm afetando as instituições de ensino na modernidade tardia. A transformação do ensino em um produto de ‘excelência’ a ser vendido, a financeirização das instituições educacionais, as novas demandas de um mercado de trabalho em constante transformação, as novas modalidades de mensuração do trabalho intelectual e pedagógico, a precarização dos contratos são algumas dessas características comuns a um novo horizonte global das universidades.

Nesse sentido, a sociedade capitalista em sua fase neoliberal vai exigindo cada vez mais de seus produtores, neste caso, os docentes, formadores da força de trabalho, corroborando com as regras de produtividade que os forçam cada vez mais a serem os seus próprios “carrascos” e regulamentadores:

A dimensão sacrificial, antes de ser um ato de reforço de valores sociais – portanto uma forma de temporalização que vincula e renova as instâncias do passado, presente e futuro –, revela-se aqui como um modo de vida essencialmente precário, marcado pela contingência. Nessas condições, a própria possibilidade de temporalizar-se na forma do ‘projeto’ se esvai, sendo substituída por uma temporalidade ‘flexível’, mais reativa do que ativa, onde o indivíduo é obrigado a readequar-se a cada nova contingência. No lugar do futuro de média ou de longa duração, é o futuro imediato que sequestra o presente [...]. (TURIN, 2019, p. 262).

Adaptando tal questão ao contexto do trabalho docente na pandemia, é notável o caráter da flexibilização, na medida em que cada vez se trabalha por mais horas ao longo do dia, sem aumento ou compensação salarial, sem assistência técnica ou suporte mínimo no trabalho, com cada vez mais exigências de “reinvenção” e “inovação” no trabalho, e com consequências seríssimas não só para os próprios docentes como profissionais, mas também para com seus estados de saúde física e mental, suas relações com os discentes e as relações dos discentes no tocante às formas de estudo.

Ao contrário do que se disseminou nas mídias sociais e jornais, a pandemia não foi sentida por todos da mesma forma. Ou seja, a pandemia evidenciou a dura realidade com a qual já vínhamos trabalhando. Trabalhadoras e trabalhadores dos postos mais precários de trabalho foram os que mais se expuseram ao vírus, ao passo que muitos outros se enclausuraram dentro de suas casas para ver toda a sua rotina diária sobrecarregada pela ausência de políticas públicas voltadas à classe trabalhadora. Como veremos no próximo item deste capítulo, mesmo os docentes, profissionais que tiveram o “privilégio” de trabalhar de casa durante o isolamento social perceberam como estavam desassistidos em termos de políticas públicas, medidas de proteção à vida e suporte para garantir que a prioridade coletiva fosse o bem-estar e a saúde, e não a manutenção dos lucros das empresas.

2.2 A PESQUISA DO SINTE-SC COM OS PROFESSORES

Em 26 de março de 2020, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) declarou a contrariedade do Sindicato à implementação do ensino a distância pela Secretaria do Estado da Educação (SED) nas escolas do estado: “O SINTE-SC está buscando dialogar com a SED, no sentido de exigir que o Ensino a Distância não seja adotado nas escolas estaduais”.⁴ Nesse período dessa nota do Sindicato, o termo “ensino

⁴ SINTE-SC. DIGA NÃO AO EAD: O faz de conta na educação que a SED quer implantar. 29 de março de 2020. Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/Noticia/10336/sinte-sc-diga-nao-ao-ead-%E2%80%93-o-faz-de-conta-na-educacao-que-a-sed-quer-implantar>. Acesso em 22 jun. 2021.

remoto” ainda não estava em uso; a publicação ainda fala de ensino a distância e que a preocupação com salvar vidas deveria vir antes da preocupação com o ano letivo.

Enquanto a própria base da educação se manifestava em contrariedade ao ensino remoto, as autoridades governamentais já autorizavam a sua execução, de cima para baixo e sem nenhuma garantia⁵. O Ministério da Educação não apenas permitiu a modalidade remota por meio da Portaria nº 345⁶, de 19 de março de 2020, como também passou a emitir novos adendos e diretrizes norteadoras para o processo por meio de outras portarias e pela Medida Provisória nº 934, de 1º de Abril de 2020, que demarcou a não obrigatoriedade de cumprimento do mínimo de dias letivos de trabalho na educação básica e superior⁷. Portanto, na perspectiva que o governo federal assumiu junto à classe dominante brasileira, acima de uma pandemia com consequências extremamente sérias, havia os prazos, a ordem das coisas e a continuidade: o novo normal a ser seguido. A dura realidade que começava, aos poucos, a se tornar cotidiana no país mascarou-se (EVANGELISTA; PICCHETTI, 2020) na forma de um problema de ordem menor em relação à necessidade de manutenção da vida antes da COVID-19.

Como apontado por Evangelista e Pichetti (2020), destaca-se o ensino remoto como a ferramenta que cumpre esse objetivo de manutenção da ordem⁸. Ora, se há um impeditivo concreto para a ocorrência das aulas presenciais, torná-las remotas é a conclusão “natural” a que se chega. Nessa direção, Evangelista e Pichetti (2020), partem também do exercício que se deve propor é desnaturalizar este pensamento. Dessa forma, levantamos as seguintes indagações: o ensino remoto, de maneira geral, foi debatido pelos docentes?⁹ Ou, em outras palavras, a adesão ao ensino remoto foi algo necessário, tendo em vista a realidade para a qual o país se preparava naquele momento? Conforme Galvão e Saviani (2021, p. 38):

Foi criada uma forte narrativa de lógica formal em que a **oposição ao ‘ensino’ remoto seria a volta ao presencial**, colocando em risco a vida das pessoas. Empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas e, devemos admitir, o avanço do neoprodutivismo e suas variantes [...] desde a década de 1990, em muito contribuiu para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Por isso, buscamos demonstrar que a

⁵G1. Conselho de Educação aprova ensino a distância. 26 de Março de 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8432613/>. Acesso em 22 jun. 2021.

⁶DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em 20 jun. 2021.

⁷Imprensa nacional. Disponível em> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 15 jun. 2021.

⁸Essa perspectiva é debatida em EVANGELISTA, Olinda, PICCHETTI, Carolina. A quem interessa o ensino remoto nas universidades públicas? Live MUP-UFSC. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vfujec9ZUGs>. Acesso em 03 jun. 2021.

⁹Aqui utilizamos em específico fontes localizadas, territorialmente, nas escolas públicas de Santa Catarina.

‘falta de opção’ não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política.
(Grifos meus).

Com essa indicação de Galvão e Saviani, se ampliam os questionamentos acerca do assunto: houve momentos formativos, de debate e construção sobre o que seria essa modalidade para os docentes e para as famílias? Ou será que, como muitas questões no campo da educação brasileira, o ensino remoto foi imposto à população como uma parte necessária na manutenção do sistema capitalista? Todavia, em primeiro lugar é preciso pensar o que é a escola e como o ensino remoto pode tê-la afetado.

A escola tem um papel importante na sociedade, em relação à forma como organiza essa categoria de trabalhadores em formação. No sistema capitalista, a expropriação da força de trabalho de uma classe em benefício de uma outra classe é o que baseia a sociedade. Para que haja a manutenção dessa organização social, vários grandes elementos são acionados, sendo um deles a educação formal por meio das instituições de ensino em seus vários níveis. Conforme Paro (1999, p. 109):

A verdade é que hoje, e sempre, cada novo ser humano nasce tão ignorante quanto nasciam as crianças há centenas de milhares de anos, porque o saber não é biologicamente hereditário, ou seja, não se transmite pelos genes, mas constitui herança de que só se apropria pela mediação da educação. E não nos esqueçamos de que sob o nome de saber estamos incluindo desde o mais simples conhecimento sobre a realidade física até os mais complexos valores como aqueles relacionados aos direitos humanos e de cidadania que demoraram muitos milhares de anos para serem criados e consumiram muitos milhões de vidas humanas para serem conquistados. Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana.

Assim, as escolas são lugares de socialização e de apropriação do mundo, nas quais os sujeitos se desenvolvem, tendo contato com conhecimentos historicamente produzidos e selecionados de acordo com uma série de pressupostos, para que se estabeleçam na sociedade.¹⁰ Cada vez mais, a inserção escolar acaba sendo pensada como uma etapa preparatória para o mercado de trabalho. Paro (1999, pp. 110) também aponta a crítica à educação formal com este fim específico:

Não importa que o ensino fundamental, por exemplo, não tenha conteúdos específicos preparatórios para esta ou aquela profissão, ou que nem mesmo toque em assuntos gerais sobre o mercado de trabalho e as profissões. Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar **está presente a perspectiva do mercado de trabalho:** aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na **busca de um emprego melhor.** Do lado dos usuários, parece plausível essa expectativa, diante da já mencionada falta de opções, que não o trabalho

¹⁰ São os conhecimentos chamados de clássicos. Para mais detalhes, ver GALVÃO; SAVIANI (2021).

assalariado, para ganhar a própria vida. Mas, do lado da escola, é preciso questionar se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa tarefa. (grifos meus).

Com base nesse excerto, em última instância, na atual fase da sociedade capitalista, não se estuda para se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos, se deleitando com eles. Se estuda para que possa ter o melhor emprego possível dentro de um contexto específico. Essa análise aparece cada vez mais na ampla divulgação de cursos técnicos¹¹, muitas vezes feitos ao mesmo tempo em que se faz o Ensino Médio, para que a juventude possa “sair da escola já com uma profissão”. É justamente essa a lógica da “Reforma do Ensino Médio”, a Lei nº 13.415/2017 que promoveu uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando aos currículos do Ensino Médio a oferta de cursos técnicos concomitantes ao ano letivo comum. O artigo 36 da referida Lei indica:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017. Grifos no original)

Com marcos na história recente da educação pública brasileira como a reforma do Ensino Médio citada anteriormente e os congelamentos de investimentos nos setores públicos determinados pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016 sob o governo de Michel Temer (31/08/2016 – 31/12/2018), cada vez mais podemos entender a situação do Brasil no quesito “educação de qualidade”. Ademais, em se tratando do novo ensino médio, há a divulgação de “nova disciplina” como, a de “Projeto de Vida”, com mais tempo do que as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Sem espaço para aqui continuar a tratar sobre isso, é possível acenar para o caráter de psicologização e individualização das situações históricas e sociais. É a escola, no capitalismo, a reproduzir relações de trabalho de modo a incutir nos estudantes valores e comportamentos que tendem a resiliência e perseverança.¹²

De volta ao contexto pandêmico, após essa breve retomada do passado recente, já se pode entender que as instituições de ensino do Brasil têm uma ligação direta com os setores

¹¹ DIÁRIO DO NORDESTE. Cursos técnicos registram crescimento e reforçam credibilidade. 23 de setembro de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/cursos-tecnicos-registram-crescimento-e-reforcam-credibilidade-1.2992106>. Acesso em 22 jun 2021.

¹² Disponível em: <https://sae.digital/projeto-de-vida-no-novo-ensino-medio/>. Acesso em 29 ago. 2021.

produtivos. Portanto, interromper a ordem natural das instituições de ensino, ou seja, os currículos programados, seria também interromper o fluxo de força de trabalho jovem sendo formada para alimentar os postos de trabalho e para preencher as fileiras cada vez maiores de desempregados desesperados por qualquer fonte de renda. Assim, temos que uma paralisação no ritmo “normal” traria problemas para o emprego de força de trabalho instruída em maior ou menor grau na produção, além de gerar um rompimento com a normalidade, com a vida “a toque de caixa”, uma pausa na aceleração cada vez mais presente no cotidiano do capitalismo na sua fase neoliberal. Por intermédio do exposto, podemos passar a compreender o ensino remoto em caráter emergencial como um artifício operador dos interesses capitalistas na manutenção da sociedade. Ademais, estabelecer o ensino remoto emergencial como uma ferramenta da reprodução social da vida no capitalismo. Busquemos então uma caracterização dessa “modalidade de ensino”.

Embora o ensino remoto emergencial apareça, superficialmente, semelhante à Educação a Distância, é necessário compreender algumas distinções entre eles. Primeiramente, é compreender que a modalidade do ensino a distância existe atualmente como uma oferta de ensino, com pressupostos já dados por seus ofertantes, seja em instituições de educação públicas ou privadas. Ao matricular-se num curso EaD, a pessoa compreende que aquele tipo de educação será parcial ou completamente feito a distância, por meio de materiais físicos ou digitais que façam a mediação entre estudante e docente. Além disso, há equipes e profissionais que trabalham na adequação do material produzido pelo professor, como, por exemplo, os *designers* instrucionais, entre outros que atuam de forma a preparar as aulas para o suporte da EaD, seja *online* ou em material didático impresso.

Assim, de certa forma, a EaD é um acordo. Quem opta por um curso nessa modalidade tem consciência de que precisará de um computador, de *internet*, que possivelmente será necessário um local adequado de estudos e uma rotina concreta para a realização de tal modalidade de ensino. Como bem apontado por Galvão e Saviani (2021, p. 38), é bastante conhecido o interesse que grandes empresas têm na educação a distância, como a questão da privatização, da educação acrítica, da precarização do trabalho docente e da compreensão da educação como mercadoria. Logo, não haveria oportunidade melhor para implementar um sistema muito vantajoso para os interesses da classe dominante brasileira do que se aproveitar de um contexto tão adverso como uma pandemia viral para fazer com que o país inteiro adotasse uma versão emergencial, malfeita e ainda mais excludente do que é o ensino a distância. Assim, nasceu o ensino remoto emergencial, o ensino presencial transposto para um ambiente remoto,

muitas vezes nem mesmo virtual, sem o necessário demorado diálogo com as categorias envolvidas: docentes, discentes, pais e comunidades escolares, entre outros.

Questões fundamentais para a participação nas “aulas”, como o fornecimento de computadores, *internet* de qualidade, ambientes propícios aos estudos, como um lugar silencioso, com iluminação, com o mínimo de ergonomia, entre tantos outros, tudo isso não recebeu a devida atenção. Estudantes de todo o país se viram assistindo a gravações em telas minúsculas e travadas de celular, acompanhando-as ao mesmo tempo em que todos os jornais anunciavam, de hora em hora, o aumento no número de vítimas da COVID-19. Ao mesmo tempo, docentes de todo o país se viram com uma “bomba” nas mãos, e praticamente nenhum apoio das secretarias e redes de educação.

Se em março de 2020 o SINTE-SC já havia declarado ser contrário ao ensino remoto, entre os dias 08 e 30 de junho de 2020, o Sindicato realizou uma pesquisa *online*, obtendo 1.361 respostas às 47 questões. Essas questões procuraram estabelecer o perfil dos respondentes, obter respostas sobre as suas condições de trabalho durante a pandemia, ouvir a opinião dos docentes acerca do atual sistema educacional e finalmente traçar uma avaliação sobre a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, principalmente em relação às suas atividades de trabalho (SINTE-SC, 2020, p.1). O levantamento do SINTE-SC foi feito de forma *online*, pela plataforma *Google Forms*. As perguntas se dividiram em quatro blocos:

Questões gerais para identificação do perfil dos pesquisados; Questões relativas às condições de trabalho no contexto da pandemia da Covid-19, tanto dos professores quanto dos estudantes; Opinião dos profissionais da educação sobre o atual sistema de educação; Questões relacionadas à saúde dos trabalhadores(as) da educação, especialmente relacionadas ao exercício da profissão. (SINTE-SC, 2020, p. 2).

Um dos primeiros dados apresentados pela pesquisa é a respeito do gênero da maioria docente. Das 1.356 respostas, 78,5% se identificaram como mulheres. Este é um dado de extrema relevância, principalmente quando analisado pela ótica da teoria da reprodução social. A respeito disso, a própria pesquisa do SINTE estabelece:

A grande maioria do magistério é composta por mulheres. E geralmente, cabe a elas o trabalho doméstico, de cuidados com filhos e ou idosos, aumentando ainda mais suas jornadas dupla e até tripla. (SINTE-SC, 2020, p. 4)

Dessa forma, ao pensarmos na questão do trabalho docente, é de extrema relevância que nos atentemos à questão de gênero e do seu papel na organização social. Num universo de pequena amostragem como é o da pesquisa do SINTE-SC, é possível notar as múltiplas determinações que envolvem uma análise sobre a situação docente durante a pandemia. Dentre

os respondentes da pesquisa, mais de 40% afirmaram serem trabalhadores da educação em caráter temporário, a chamada contratação em acordo coletivo de trabalho, ACT (SINTE-SC, 2020, p. 5). Além disso, no universo de 1.355 pessoas que responderam a essa pergunta, mais de 50% dos respondentes trabalham entre 30 e 40 horas semanais na docência, e aproximadamente 16% possuem jornada de trabalho entre 40 e 50 horas semanais (SINTE-SC, 2020, p. 5).

A maioria docente não possui outro vínculo além do estadual, mas é importante considerar que aproximadamente 17% dos professores também declararam vínculo com municípios (SINTE-SC, 2020, p. 6), o que permite imaginar outras tantas adversidades que enfrentaram no período de adaptação ao “ensino” remoto. Ainda, segundo a pesquisa, pouco mais da metade dos respondentes afirmou possuir facilidade para exercer o trabalho remoto; no entanto, apenas 37,7% responderam dispor dos equipamentos necessários para o trabalho virtual (SINTE-SC, 2020, p. 8). Além disso, apenas 23,9% afirmaram ter um local de trabalho “próprio e adequado, ergonômico e confortável para a realização do trabalho virtual” (SINTE-SC, 2020, p. 8). Alguns outros dados que chamam a atenção em relação à “adaptação” ao ambiente de trabalho virtual são: apenas 54,2% dos respondentes afirmaram ter *internet* de qualidade em casa para poder trabalhar; mais de 60% dos profissionais precisaram fazer investimentos para poder dar as aulas (melhorias na *internet*, compra de utensílios, etc); e o que mais se destaca é que o “tempo de dedicação para o trabalho” aumentou segundo 93,3% das pessoas que responderam ao questionário (SINTE-SC, 2020, p. 9).

A questão do aumento da carga horária durante o contexto pandêmico é uma informação importante. Segundo a pesquisa Saúde Docente, 37,6% das pessoas que responderam afirmaram trabalhar mais do que quatro horas por dia além da carga horária normal do contrato de trabalho (SINTE-SC, 2020, p. 10). Sabemos que a rotina docente no Brasil não é simples, e que a grande maioria docente “leva trabalho para casa”. No entanto, é importante nos atentarmos à situação na qual esses dados aparecem: uma pandemia assustadora que impôs o distanciamento físico e a reclusão doméstica como principal defesa, o que poderia dar errado? A resposta é que entre 1.345 pessoas que responderam, 361 apontam que o grau de satisfação em relação ao retorno das turmas no período remoto é 1 numa escala de 1 a 10.

Assim, em relação ao “ensino” remoto e suas implicações, Galvão e Saviani apontam que a educação “não pode não ser presencial” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p.39). Sendo a educação uma relação interpessoal, necessita de dois agentes: docente e discente(s), unidos pela “triade forma-conteúdo-destinatário” (MARTINS, 2013, p. 297 apud GALVÃO; SAVIANI,

2021, p. 39). O destinatário, obviamente, diz respeito aos sujeitos aos quais o ensino se direciona, ou seja, aos estudantes situados num contexto escolar que visa humanizá-los, permitir a eles que se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 40). O conteúdo, como já comentado anteriormente, é uma gama de conhecimentos seletos dos quais os sujeitos devem apropriar-se, em maior ou menor grau (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 40). A forma, seria a maneira como são trabalhados esses conhecimentos, não havendo uma maneira única, mas sim uma avaliação de cada situação e contexto. Ainda, Martins (2013), citado por Galvão e Saviani (2021, p.41) explica:

A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Em relação ao conteúdo, é importante apontar que, como já dito, pode ser apropriado pelos sujeitos em níveis diferentes, dependendo de muitos aspectos. Assim, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 91), conforme citado por Galvão e Saviani (2021, p. 40), salientam:

Seria irreal afirmar que ele (o sujeito) nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas **sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente**. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o **sobreviver e não o viver**. (Grifos meus).

É possível tomar essas compreensões e trazê-las para a análise do ensino remoto. Do começo, como já mencionado, essa modalidade não se qualifica como uma forma planejada para acontecer, pois é emergencial e completamente vinculada à impossibilidade das aulas presenciais devido aos perigos de contágio e aumento de internamentos. Trata-se de uma transposição de um modelo anterior para o ambiente remoto, sem a preocupação prévia com numerosas questões basilares para o seu desenvolvimento, como o acordo com a comunidade escolar, computadores, *internet* de qualidade, lugares adequados para o estudo e o trabalho, garantia de comida no prato, saúde, segurança, enfim, o básico para se ter acesso.

Dessa forma, o grau de apropriação pelos estudantes poderá ser consideravelmente menor do que aquele que poderia ocorrer em sala de aula, presencialmente. Isso porque, em primeiro lugar, estamos em uma pandemia aterradora e isso precisa ser levado em conta. O tempo todo ouvimos daqueles ao nosso redor que não havia, e ainda não há, possibilidade de colocar o foco total nas nossas tarefas e nos abster completamente da realidade catastrófica na qual nos encontramos. Em segundo lugar, vem a questão da sobrevivência mencionada pelos

autores. Ora, antes da pandemia já não havia uma compreensão das escolas brasileiras como lugares perfeitos, de amplo domínio e possibilidade de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Afinal, vivemos em um país que investe cada vez menos na educação pública, gratuita, de qualidade e em benefício de sua população.

Com a pandemia, tudo se agrava. As desigualdades sociais que já conhecíamos, alguns mais do que outros, se ampliam, escancarando-se. Crianças que precisavam da merenda escolar para a sua própria segurança alimentar agora encontram-se presas em casa com mais pessoas, correndo literalmente riscos de vida. Dessa forma, questões como a concentração nas aulas e tarefas escolares tornam-se mais difíceis do que antes da pandemia. Não há como viver de fato essa experiência como ela deve ser vivida, de forma plena, centrada e com o objetivo de se apropriar ao máximo das experiências, com tantas variáveis nessa equação das vidas na pandemia. Não há muitas possibilidades concretas de que tal situação ocorra, exceto, talvez, em algumas nobres casas da classe média alta, é claro. Então, a maioria fica com a sobrevivência. Nesse contexto, aparecem ainda mais os problemas do ensino remoto emergencial.

Num cenário em que a docência já é uma profissão historicamente mal paga e com desafios vários, tratando-se de uma pandemia isso se torna muito mais sério. A pesquisa Saúde Docente do SINTE questionou os respondentes sobre seu grau de satisfação com o ensino remoto e, como já mostrado, não é bem-visto. Menos de 25% dos familiares dos estudantes foram avaliados como possível apoio em casa na hora dos estudos, e a maioria dos respondentes também afirma que menos de 50% de seus alunos têm internet de qualidade para assistir e participar das aulas (SINTE-SC, 2020, p. 12). O tempo de trabalho dos docentes aumentou, e sua carga emocional e mental cresceu mais ainda.

Ao mesmo tempo, do lado dos discentes, estes se viram tendo de construir um tipo de autonomia e autodidatismo que nunca lhes fora imposto antes. As aulas tornaram-se vídeos com textos e outros materiais de apoio, já que, em muitos contextos, as aulas foram dadas somente de forma assíncrona, baseadas em tarefas semanais.

No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 42)

O espaço de socialização e vivência coletiva da escola torna-se uma reclusão na frente de uma tela, com uma longa lista de coisas a serem feitas, tiradas do caminho. Aulas síncronas com microfones e câmeras desligados, por conta da *internet*, do desinteresse ou da insatisfação,

entre outros. Atividades assíncronas feitas mecanicamente, copiadas da *internet*, ou entregues em branco. O ensino remoto calou as aulas, e de certa forma, também calou professores e estudantes. As aulas passaram a ser gravações, que se tornaram mecanismos de controle nas mãos das secretarias de educação, podendo vir a ser utilizados, no todo ou em partes, deslocadas de seus contextos em sua maior parte surgidas no improviso, sem tempo, sem preparo e no conturbado, porém, justificado “caráter emergencial” por conta da pandemia.

Movimentações políticas decorrentes da ascensão conservadora no país já deixavam a categoria docente intimidada. As questões provindas dos ataques da “Escola sem partido”, gravações de aulas vazadas, denúncias e perseguição política e estrutural têm cada vez mais sido parte da tarefa de ensinar no Brasil. Essa é mais uma questão que aparece amplificada no contexto do ensino remoto. Na condição remota, muitas das aulas síncronas são gravadas, de modo a garantir o maior acesso possível; mesmo quando não são gravadas, não raro os próprios estudantes realizam gravações pessoais, normalmente vinculadas a tentativas de usá-las como material extra. No entanto, a falta de políticas de segurança virtual sérias em relação ao ensino remoto, aliada à coerção política cada vez mais acirrada têm produzido na docência o medo da censura.

Um desses casos foi o da professora Tanay Gonçalves, demitida de seu cargo de professora de Redação no colégio COC na cidade de Rio do Sul, após comentários sobre as relações do caso Marielle Franco com a família Bolsonaro¹³. A professora foi demitida com encorajamento feito pela comunidade de pais e estudantes do Colégio. É importante atentar à questão de a escola mencionada ser uma instituição privada de educação, de modo que suas múltiplas determinações, por vezes, se diferenciam da realidade das escolas públicas. Mesmo assim, essas não estão tão distantes em termos de pressão sobre o corpo docente.

Então, tendo em perspectiva o aumento da censura e da vigilância por parte das escolas, resta aos docentes um tipo de trabalho que muitas vezes intimida o senso crítico, reduz suas horas de trabalho junto aos alunos a uma lista de tarefas com sobrecarga. Todos esses aspectos se somam ao mal-estar, esgotamento por excesso de trabalho e ao mesmo tempo a sensação de não estar sendo eficiente porque os estudantes não conseguem aprender.

¹³ A notícia foi divulgada em muitos veículos de comunicação, com narrativa majoritária de parabenização ao colégio por sua atitude. Ver SINFONIA FM, 11 de Novembro de 2020. Disponível em <https://www.sintonia.fm.br/noticias/alto-vale/educacao/professora-de-rio-do-sul-e-demitida-apos-afirmar-que-bolsonaro-havia-mandado-matar-marielle-franco-33154.html>. Acesso em 22 jun. 2021. Ver também MOACIR PEREIRA - NDMais, 11 de Novembro de 2020. Disponível em: <https://ndmais.com.br/educacao/professora-de-sc-acusada-de-manipulacao-ideologica-sobre-bolsonaro-e-marielle-e-demitida/>. Acesso em 22 jun. 2021.

Conforme a pesquisa do SINTE-SC (2020, p.18), no Gráfico 1, é visível que entre os respondentes da pesquisa, a maioria sente-se insatisfeita e até acuada diante do seu contexto de trabalho.

Gráfico 1: Emoções sentidas pelos professores no ensino remoto.



Fonte: SINTE-SC (2020, p 18).

Das 1.367 respostas, 887 pessoas marcaram a opção sobre “Pressão psicológica por produtividade”, o que mostra que, diante do cenário pandêmico, o trabalho docente foi pontuado por diversos receios, dificuldades e sofrimentos que não foram levados em conta nem pelo governo estadual, nem pelo governo federal. Também chama a atenção que opções positivas sobre o trabalho docente, como “Satisfação e/ou alegria” e “Prestígio e/ou competência” tiveram pouquíssimos destaques se comparadas às opções negativas.

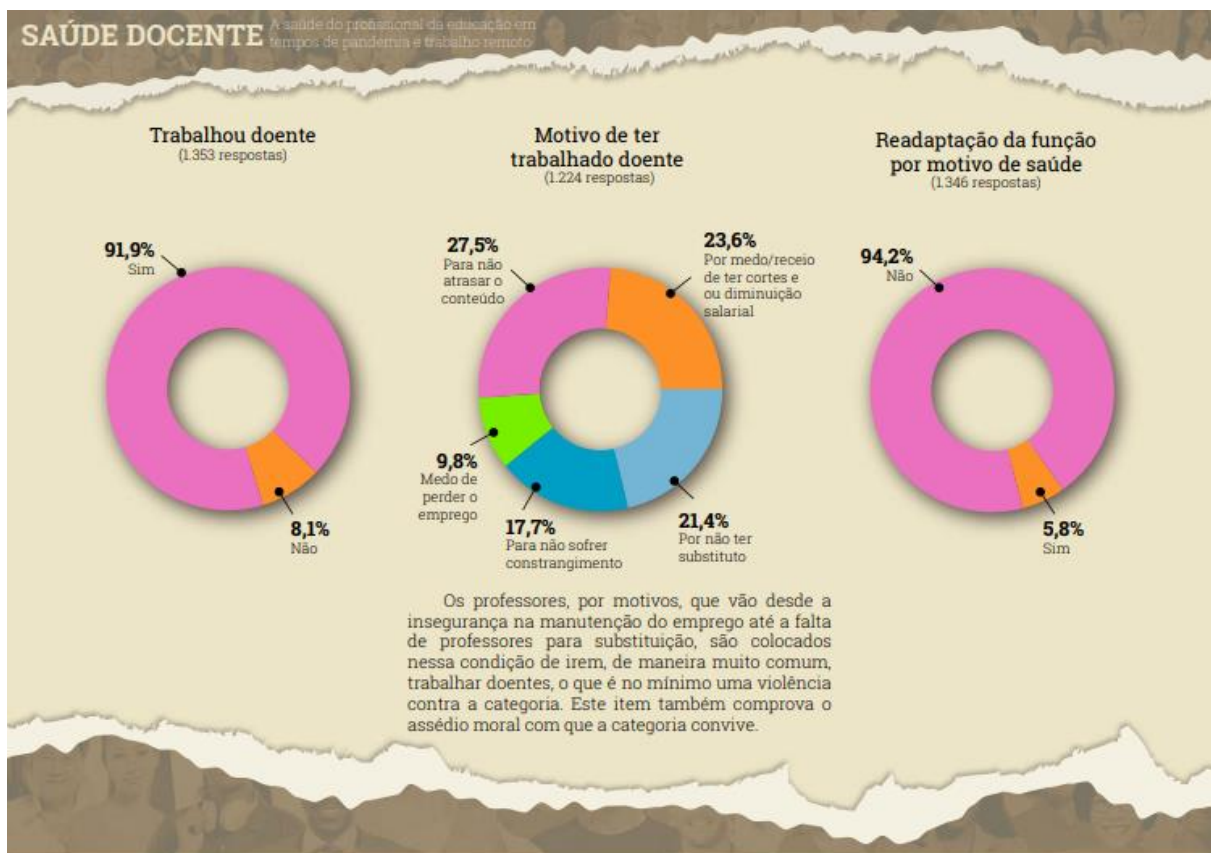
Sobre isso, a própria pesquisa do sindicato aponta que a questão da saúde mental dos professores, evidenciada pelo esgotamento mental, pela solidão e pela insegurança são um fator muito importante, considerado urgente em termos de atenção e busca por soluções e melhorias:

Essa pergunta aponta para a necessidade de um olhar especial para a categoria, pois é sabido que o trabalho docente exige empenho, equilíbrio e tranquilidade. Caso essa

condição não seja abordada adequadamente corre-se o risco de agravamento do quadro de saúde individual, comprometimento na qualidade do trabalho desenvolvido e danos irreparáveis a toda a sociedade. (SINTE-SC, 2020, p. 18)

Além da saúde mental, é importante nos atentarmos também à saúde física, já que se relacionam e refletem uma na outra. De 1.351 docentes, 61,7% afirmaram ter precisado de afastamento do trabalho por motivo de saúde (SINTE-SC, 2020, p. 19). Ao mesmo tempo, é possível ver a insalubridade do trabalho remoto nas respostas sobre “trabalhar doente”, conforme mostra o Gráfico 2, elaborado pelo SINTE-SC:

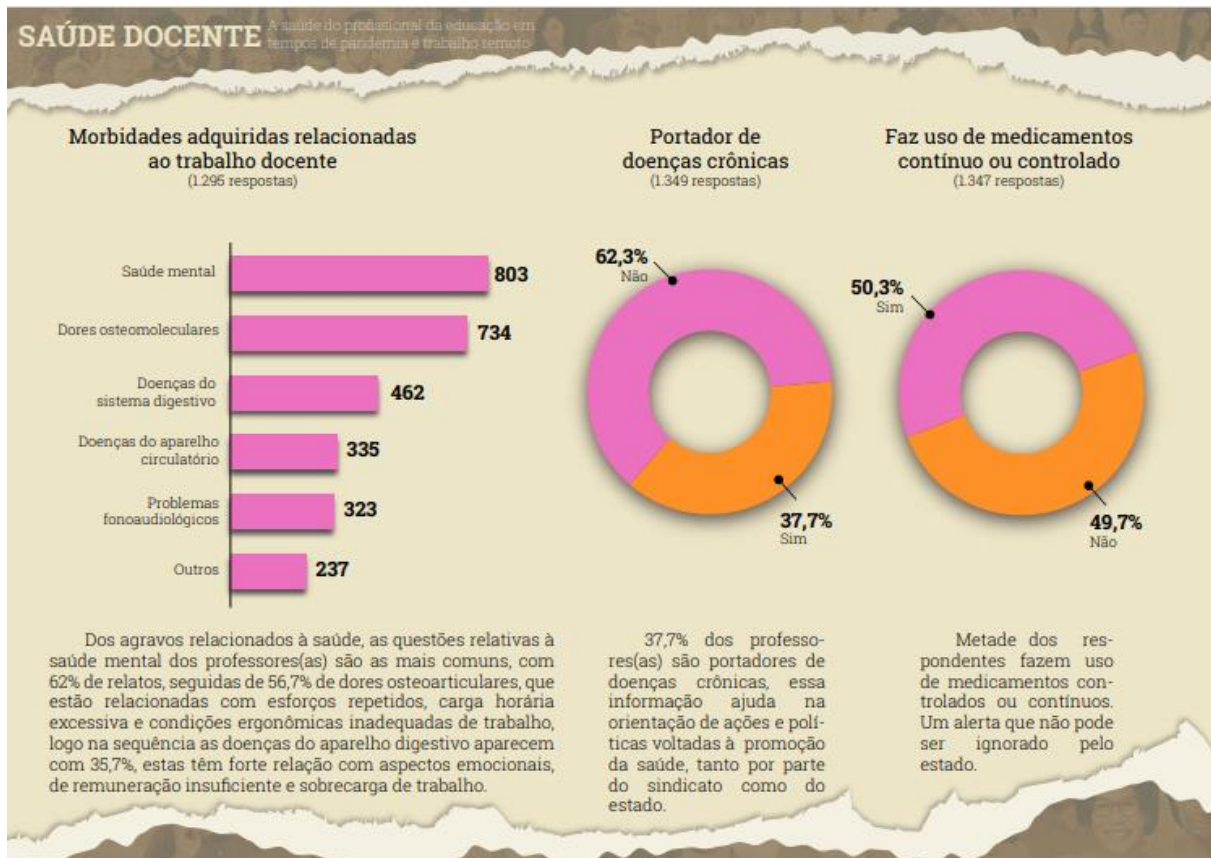
Gráfico 2: Saúde dos professores no ensino remoto



Fonte: SINTE-SC (2020, p. 20).

Como pode ser deduzido dos resultados, há muitos fatores que impedem que os docentes cuidem de sua saúde de forma adequada. Os motivos vão de preocupação com as aulas em si ao medo de reprimendas, constrangimentos e até a demissão. Fica evidente que a precarização da educação se acentua no contexto do ensino remoto, prejudicando não só a qualidade do ensino e as relações entre as pessoas envolvidas, mas também a saúde dos trabalhadores. No Gráfico 3 é possível analisar o levantamento do SINTE-SC (2020, p. 21) sobre as morbidades adquiridas no contexto do trabalho remoto.

Gráfico 3: Morbidades adquiridas relacionadas ao trabalho docente



Fonte: SINTE-SC (2020, p. 21).

Como esperado, além da saúde mental ocupar o primeiro lugar do *ranking*, em seguida vêm as osteomusculares, derivadas dos ambientes impróprios para o trabalho no computador, sem possível e necessária ergonomia, enfim, ambientes confortáveis. Também chama a atenção da questão dos problemas do sistema digestivo, normalmente vinculado a questões psicológicas, e o alto número de trabalhadores que alegam fazer uso de medicamentos de uso contínuo e/ou controlados.

Nas páginas seguintes, a pesquisa do sindicato continua a indagar sobre a situação médica dos docentes, apontando para questões como rotina de exercícios, cigarro, bebida alcoólica e exercícios para as cordas vocais. Por último, a pesquisa indaga sobre aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento de problemas de saúde. A opção que mais aparece é a de “Cansaço ou desgaste”, seguida de perto por “Lidar com indisciplina, tensões e conflitos com estudantes” e por “Ansiedade” (SINTE-SC, 2020, p. 23). Todas as três extremamente relacionadas com um contexto de trabalho difícil, solitário e em vários sentidos, doloroso. A conclusão do SINTE-SC (2020, p. 24) ao fim da pesquisa é a seguinte:

Os resultados apresentados mostraram que a saúde dos profissionais da educação, especialmente neste momento de pandemia, depende de um conjunto de fatores: **condições de trabalho adequadas (infraestrutura, equipamentos, acesso à internet, tempo disponível e remuneração condizente); relações sociais e de trabalho humanizadas (com os gestores, com as famílias, os estudantes e com os próprios colegas); e estado de ânimo e satisfação com os resultados, ou seja, a valorização da educação com um todo.** Portanto, manter a saúde física e mental depende de ações concretas por parte do sistema de educação, do sindicato, das escolas e dos próprios profissionais da educação, a partir de uma formação continuada, consciência dos desafios futuros e do comportamento cotidiano diante das dificuldades. O SINTE-SC buscará aprofundar estudos e agir de imediato, nas diferentes frentes em defesa da vida e da saúde, na atuação permanente pela valorização e remuneração justa dos profissionais da educação, em aspectos que proporcionem melhor qualidade de vida, por condições adequadas de trabalho, de relacionamento profissional e de satisfação com os resultados da nossa categoria. (grifos meus)

É importante destacar que os pontos elencados pelo sindicato estão totalmente relacionados com políticas públicas sérias e responsáveis em relação à educação na pandemia. Em uma pequena amostra, como a que trabalhei neste capítulo, é possível notar o descaso com a situação desses profissionais e dos estudantes orientados por eles. A improvisação do ensino remoto fica clara em cada um dos problemas apontados na pesquisa, evidenciando que esta prática foi excludente desde o seu início, ao atropelar a democracia escolar em prol da manutenção da “normalidade” e desconsiderar as vidas humanas por trás de todos os números.

No próximo capítulo, a intenção é ilustrar de modo (auto) biográfico e subjetivo os dados apresentados até aqui, utilizando relatos de professoras da rede pública de Santa Catarina para evidenciar os problemas desta “modalidade” de ensino que não consegue ensinar como se deveria e até porque, numa sociedade capitalista, os lucros vêm acima das vidas das pessoas.

3 O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

Após uma primeira imersão na realidade docente na pandemia tendo como centralidade a experiência docente na educação pública de Santa Catarina, neste capítulo, apresento relatos de professoras da rede pública de ensino de Santa Catarina. Esses relatos foram publicados na Revista Fronteiras¹⁴, de modo que estão disponíveis para consulta pública. Segundo Rodrigues (2020, p. 226), embora a pandemia tenha afetado todos os docentes do país, os corpos foram afetados de forma desigual, de modo que é compreendido que as mulheres foram mais afetadas que os homens.

Neste trabalho, não será possível abordar com a importância e atenção necessárias as questões de gênero e raça, que sem dúvida tornariam o debate muito mais fiel à realidade que vivemos. Contudo, cabe a nós a reflexão acerca de quem são essas mulheres, quem são esses homens, e a reflexão de que não há apenas mulheres e homens neste contexto. A realidade possui múltiplas determinações, e entre elas estão gênero, raça, classe, sexualidade, acesso a saúde de qualidade, entre outros. Neste próximo capítulo se pretende humanizar esta figura abstrata da professora no ensino remoto, com base em relatos feitos por elas, para trazer de forma subjetiva, porém, também objetiva no que se refere aos comentários delas sobre a realidade docente na pandemia.

3.1 A ROTINA DOCENTE NA PANDEMIA

Conforme já comentado, brevemente, sobre as diferenças entre a educação a distância e o que se qualificou como o ensino remoto, retomando àqueles comentários, é importante reforçarmos que a educação a distância prevê uma série de artifícios e ferramentas de apoio ao docente que ensina na respectiva modalidade. As plataformas que utilizam os recursos EaD possuem todo um planejamento para que as aulas se estruturam. O professor na EaD como sujeito que ensina tem o papel de pensar os conteúdos e organizá-los, porém, essa atividade é feita de maneira coletiva. Há tutores, ou seja, o professor não trabalha sozinho, não tendo sobre si toda a responsabilidade da experiência das turmas, como é de praxe no ensino remoto:

O tutor a distância, em geral, exerce múltiplas atividades, que objetivam orientar, facilitar e motivar a construção de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre elas: monitorar e instigar a participação dos alunos nas atividades do curso, sugerir sequências de estudo dos conteúdos, resolver dúvidas,

¹⁴ Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11886>. Acesso em 17 jul 2021.

ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, promover debates e auxiliar no uso de tecnologias de informação e comunicação. (TENÓRIO et al., 2016, p. 12).

De modo diverso, o ensino remoto quebra essa estrutura de suporte aos docentes e aos estudantes, como é a característica da EaD, sendo importante, mais uma vez, insistir nas diferenciações em relação ao ensino remoto. Isso pode ser exemplificado com o relato da professora Karla:

Sou uma professora que me fiz no quadro e no pó do giz. Sou uma professora que quase sempre ministrou aulas em escolas sem salas informatizadas. Não estava preparada para isso. A formação ofertada aos docentes não supriu as nossas necessidades e não contemplou nossas questões. Cursos aligeirados, concomitantes à execução das atividades profissionais, configuraram mais um problema, e menos uma solução. Cursos em parcerias com instituições financeiras contribuíram sumariamente para refletirmos sobre quem está a lucrar com o ensino remoto, sobre quem está a defender o ensino híbrido ou mesmo a educação a distância. Não fomos ouvidas. **Não somos ouvidas.** (Karla, 2020, p. 250, grifos meus).

Conforme o relato anterior, a professora Karla, além de apontar para as falhas do “treinamento” oferecido pela rede de ensino, também dimensiona os interesses por trás da implementação do ensino remoto. Supostamente, a ausência de uma estrutura de ensino permitiria maior liberdade aos docentes, na medida em que estes continuariam organizando eles mesmos os seus conteúdos e a forma de desenvolvê-los junto aos estudantes.

Porém, essa visão mostra-se equivocada pois o trabalho de ensinar passa a ser extremamente solitário e de diversas formas precarizado, cansativo e gerador de sobrecargas além daquelas já conhecidas da profissão docente, além de passar a ser limitado pelas funções disponíveis nas plataformas ofertadas. Existe aspectos como a falta de conhecimento das plataformas e suas limitações, e a não preparação docente para o ensino a distância; porém, mais do que por conta de qualquer ausência de treinamento, o trabalho torna-se uma atividade solitária porque uma pessoa só precisa dar conta de uma série de funções que antes não estavam no seu cotidiano: excessivo número de *E-mails*, plataformas de ensino virtual e redes sociais passaram a ser utilizadas como espaço de construção de materiais paradidáticos (principalmente o *YouTube* e o *Instagram*), sem o necessário apoio institucional e pedagógico aos próprios docentes, que apenas acumularam mais tarefas (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 43).

Assim, ‘ensino remoto’ são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, **sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais.** Exemplo disso é que os calendários de semestres especiais, virtuais, complementares etc. seguem a mesma lógica do calendário presencial. **O resultado é a mera ‘digitalização’ das aulas presenciais em vídeos de longa duração, compartilhamento de apresentações de PowerPoint de aulas e textos online que seriam indicados para leitura no formato presencial, assumindo-se como ‘a mesma coisa’.** Preocupações com qualidade da educação,

inclusão social e igualdade de acesso são secundarizadas e convertidas em problemas meramente técnicos. (ANDES, 2020, p. 13. Grifos meus).

Como dito anteriormente, de forma alguma pretendo defender o ensino a distância como modalidade de ensino, sendo esta modalidade cada vez mais atrelada a uma educação acrílica e precária, geradora de diplomas¹⁵. Todavia, conforme cartilha do ANDES (2020, p. 13-14), há algumas questões centrais que buscam ser operacionalizadas nessa modalidade de ensino:

É importante reafirmar: a legislação vigente sobre EaD, que por si só já é profundamente problemática e limitada [...], exige que as atividades a distância sejam realizadas com pessoal qualificado, meios e tecnologias adequados, garantia de políticas de acesso e com acompanhamento e avaliação compatíveis. **Nada disso está em discussão no processo vigente de imposição de ensino remoto** (Grifos no original).

A inserção do trabalho remoto não foi feita de forma democrática, com debates e com preparação dos trabalhadores para o processo de ensino. Pelo contrário, nos locais onde houve um espaço de treinamento e conversa, foi motivado pela urgência e por pouco amparo técnico, teórico e psicológico aos docentes. A professora Adriana Vieira (2020, p. 240) relata:

A rede estadual de Santa Catarina se antecipou nas políticas de retomada das aulas, proporcionando uma quinzena de formação pedagógica no mês de abril. A formação deveria ser compacta e ensinar o uso de novas ferramentas de ensino a distância. Lembro-me que houve uma espécie de **pânico coletivo esboçado via chat no momento da formação** e dentro dos grupos de *Whatsapp*. **Temia-se não conseguir absorver tanta informação e dominar as tecnologias do *classroom* no tempo necessário, já que logo depois das formações as aulas remotas teriam início.** (Grifos meus).

Ou seja, desde o início já se coloca uma rotina na qual a professora não tem alternativa a não ser aceitar a nova realidade e utilizar os seus recursos pessoais para se adaptar. Adriana fala que o uso da tecnologia não lhe parecia ser o principal problema, pois já era um recurso cotidiano de suas aulas. A professora aponta que seu principal receio era a utilização desse material dentro da plataforma que foi orientada pela rede, o *Google Classroom* (Adriana, 2020, p. 240-241). Essa plataforma não permite atividades síncronas, apenas a postagem dos materiais tanto por docentes quanto por discentes, de modo que a professora aponta a preocupação em relação a interação com as turmas nas aulas. A professora Adriana, ainda relata o seguinte:

Planejar as aulas nesse primeiro momento foi angustiante e marcado por muitas incertezas, optei inicialmente por favor a mesma condução das aulas presenciais, mesmo sabendo que a plataforma Classroom não permitia interações visuais e em tempo real. Utilizando um programa de gravador de voz eu postava aulas em áudio e nelas eu iniciava o assunto com reflexões do presente, buscando realizar links entre o contexto histórico e a realidade dos alunos. **Mas a ausência de interação e feedback sobre a eficácia das metodologias usadas e o constante questionamento sobre se**

¹⁵ Para uma análise sintética, ver ANDES, 2020, p. 24.

a aprendizagem estava acontecendo em algum nível, me deixam muitas vezes desanimada e com a sensação de que aquele era um trabalho que, pela falta de ecos, ia ficando sem sentido. (Adriana, 2020, p. 241, grifos meus).

Por meio desse fragmento do relato, nota-se uma rotina que foi sendo construída por intermédio de diversos testes individuais. Em outro trecho do relato, a professora fala que também tentou outras maneiras de dar as aulas, como o ensino por eixos temáticos vinculados ao contexto que todos viviam, porém, a pressão pela manutenção do currículo fez com que essas propostas não pudessem ser postas em ação remota.

Além de Karla e Adriana, o relato da professora Andréa Vicente também contribui para pensarmos na realidade do trabalho docente na pandemia. Andréa diz que antes da COVID-19, já havia uma série de desafios na docência, principalmente vinculados aos debates dentro de sala de aula, como o negacionismo da História e a proibição de debates sobre gênero e sexualidade, e que se firmou ainda mais com a pandemia e ensino remoto:

Muitas falas cessaram e os debates, antes presentes nas salas de aula, já não estão acontecendo mais. Sozinha em minha residência, tento elaborar estratégias para educar a distância, mas não é tão fácil assim! **Não tenho como alcançar os meus trezentos alunos/as dentro de minha casa, muitos não tem os equipamentos necessários para acompanhar as atividades.** Preparo as aulas utilizando a tecnologia, mas é difícil avaliar o alcance das ideias e reflexões que estamos propondo (Andréa, 2020, p. 228).

É possível avaliar que a rotina de trabalho se vincula a um sentimento de frustração e de impotência, que também se liga justamente à forma como o ensino remoto se realiza. Não havendo uma estrutura que proporcione ao docente dar vazão aos seus conteúdos, de uma maneira que cheguem aos estudantes de forma que possam apreendê-los sozinhos, essa responsabilidade recai totalmente em quem está ensinando. Então, além de todo o trabalho de preparação dos conteúdos, fica como responsabilidade da professora cativar a atenção de quem consegue acessar as aulas, garantir o envolvimento de estudantes que não têm nem os equipamentos para a participação nem, às vezes, estrutura familiar para isso, afinal muitos estudantes acabaram ficando responsáveis pelo cuidado de seus familiares em casa, para que as mães e pais pudessem continuar trabalhando. Andréa aponta que “Antes da COVID-19, em meu trabalho, eu não tinha monotonia, todo o dia era uma surpresa, reações diferentes aos estímulos aplicados” (2020, p. 229). Com a pandemia, diz que isso mudou:

Em meio a este turbilhão de informações e sentimentos, **a minha vida se tornou uma tela**, tudo passou a ser em frente a equipamentos eletrônicos. Trabalho, estudo, conversas, informação, até festa de aniversário agora acontecendo de forma remota, mediado pelo aparato tecnológico. **Foi tudo muito intenso para mim.** Ao mesmo tempo mãe, professora dos meus alunos/as, dos meus filhos, dona de casa, esposa, filha, estudante. Não era este o plano! (Andréa, 2020, p. 230, grifos meus).

Não é preciso pensar muito para compreender o quão difícil foi adentrar essa situação. A pandemia, sem dúvidas, trouxe numerosos desafios para a saúde mental de todos nós, mas não se pode colocar tudo isso na conta do vírus de uma forma abstrata, sem levar em conta as ferramentas que poderíamos ter tido para melhorar essa situação. Davis (2020, p. 5) aponta que há anos temos enfrentado, de forma gradativa, o surgimento de novas doenças emergentes, como foram os surtos da Ebola e da SARS. Esses surtos, segundo o autor, possuem respostas na literatura científica sobre o despreparo geral que o mundo possui em termos de detecção e resposta à estas doenças. Davis compreende esse despreparo como algo proposital em diversos contextos, uma vez que as grandes indústrias farmacêuticas não compreendem nas pesquisas sobre doenças infecciosas emergentes, infecções hospitalares e a questão da gripe no geral como algo tão lucrativo quanto setores como o dos medicamentos para o coração, tranquilizantes viciantes e tratamentos para a impotência masculina (DAVIS, 2020, p. 11). Acerca desses aspectos indicados por Davis, Bhattacharya (2020, online) aponta o seguinte:

A crise também revelou tragicamente como o **capitalismo é completamente incapaz de lidar com uma pandemia. Está mais voltado para a maximização do lucro do que para a manutenção da vida.** [Os capitalistas argumentam] que as maiores vítimas de tudo isso não são as inúmeras vidas que estão sendo perdidas, mas a economia sangrenta. A economia, ao que parece, é a criancinha mais vulnerável que todos, de Trump a Boris Johnson, estão prontos para proteger com espadas reluzentes. Enquanto isso, o setor de saúde tem sido devastado nos Estados Unidos pela privatização e por medidas de austeridade. As pessoas estão dizendo que enfermeiras têm que fazer máscaras em casa. Eu sempre disse que o capitalismo privatiza a vida e a produção da vida, mas acho que precisamos reformular isso depois da pandemia: **“O capitalismo privatiza a vida, mas também socializa a morte”** (Grifos meus).

Dessa forma, Bhattacharya indica algo importante para a análise neste trabalho, que é a investigação sobre a individualização do trabalho docente, aliada à culpabilização dos trabalhadores. Na pesquisa do SINTE-SC, tratada no capítulo anterior, a maioria das pessoas que responderam ao questionário apontou insatisfação com a situação. Vivemos numa sociedade onde a maioria de nossas horas é dedicada ao trabalho que nos permite sobreviver, e conforme a discussão de Bhattacharya (2020, online) sobre a reprodução social, essa realidade configura com “atividades e instituições que são necessárias para produzir a vida, manter a vida, e substituir geracionalmente a vida”. Ou seja, o trabalho docente faz parte da reprodução social da vida, seja enquanto a fonte de renda de professores, seja na forma da escola, elemento de fundamental importância para a manutenção do *status quo*. Assim, a docente Andréia Signori fala sobre seu entendimento em relação ao que as escolas deveriam ser:

Sempre procurei construir proximidade na relação com meus alunos, pois o trabalho de ensinar vai além do **repasse de informações**. Acredito que saber se relacionar com o aluno é meio caminho andado no processo da construção do conhecimento. Falo disso pois grande parte dos estudantes vivem muito sozinhos, quando os pais

trabalham o dia todo e estudam à noite o espaço da escola acaba sendo a possibilidade que o estudante encontra para construir relações sociais, vivências e convivências. Nesse sentido, a professora acaba por tornar-se uma importante referência de adulto para a criança/adolescente. (Andréa, 2020, p. 236).

Nesse sentido, pode ser visto na visão da professora, essa perspectiva da escola como um ambiente de socialização, para além da difusão dos conhecimentos historicamente apreendidos pela humanidade. No entanto, quando a docente aborda pontos sobre a sua rotina de trabalho na pandemia, a situação se modifica:

As aulas deixaram de ser aulas, passaram a ser vídeos, que precisam de equipamento, de iluminação, gravação, edição, transmissão. Aula síncrona ou assíncrona? Quem estará do outro lado da tela? **Nenhuma pergunta para responder, nenhuma expressão facial para observar. Com todas essas mudanças o trabalho aumentou, o planejamento que era anual passou a ser semanal.** Precisa descrever habilidades, competências, objetivos – geral e específicos – para cada assunto gravado, escrito, comentado. E a cada dia aumentam as demandas de registro, pois a Secretaria da Educação precisa garantir a viabilidade do ano letivo. (Andréia, 2020, p. 236).

Mais uma vez é possível perceber o ambiente da escola se tornando uma grande lista de tarefas, em vez de um espaço de trocas e de socialização de aprendizagens. A manutenção das aulas e dos calendários escolares em caráter remoto, mesmo se tendo presente que no Brasil não havia preparação mínima para garantir o acesso estudantil às aulas, além de todas as questões objetivas e subjetivas de manter um ritmo de “normalidade” em meio a números cada vez maiores de óbitos por COVID-19, só se explica de fato quando colocamos em perspectiva as necessidades do sistema capitalista de manter a ordem. Como apontam Galvão e Saviani (2021, p. 43):

Lembremos que o chamado ‘novo normal’ é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida. Assim, o ‘ensino’ remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor.

Além disso, é de extrema importância apontar para a precarização do trabalho docente nesta modalidade. Andréia comenta sobre a necessidade de adquirir equipamentos que possibilitassem as “aulas”, além de ter de desenvolver uma série de aptidões vinculadas a outras profissões, como a preparação técnica, gravação e edição de materiais audiovisuais. Este aspecto já apareceu anteriormente na pesquisa de 2020 feita pelo SINTE-SC, onde foi recorrente a necessidade de adquirir equipamentos financiados pelos próprios docentes. Turin contribui para as reflexões sobre o trabalho do historiador no contexto do capitalismo neoliberal, apontando para o seguinte:

Essa acelerada **financeirização da educação**, inclusive no Brasil, com seu vocabulário e dispositivos, não afeta apenas a estrutura organizacional e de produção das instituições, mas também seus agentes. Além do *ethos* da performance, cobrado

pelos números, talvez o que mais se destaque hoje seja uma reatualização do *ethos* sacrificial. Longe de ser algo novo, desde a conformação da ciência moderna o princípio do sacrifício esteve presente como virtude na produção de conhecimento. **Sacrificar-se pela ciência, pelo saber, significava de algum modo produzir um bem maior ao futuro, independentemente de como esse fosse figurado.** Forma secularizada da imagem do mártir, essa disposição implicava uma crença que sustentava o sacrifício de si. O que parece caracterizar o *ethos* sacrificial sob uma historicidade acelerada neoliberal é, por sua vez, um sacrifício sem crença ou promessa. **Sem crença, pois não se vincula mais aos valores próprios das atividades, como o ‘gosto do arquivo’ ou o ‘prazer da aula’; sem promessa, pois não há propriamente uma expectativa de futuro para além das metas a serem alcançadas, de curto prazo.** (TURIN, 2019, p. 261. Grifos em itálico, no original, grifos em negrito, meus).

Essas reflexões de Turin permitem pensar o trabalho docente no contexto da pandemia, já que, de forma aprofundada, é possível notar a dimensão do sacrifício na medida em que os professores se munem de todas as ferramentas possíveis em seus contextos para garantir o acesso das turmas às aulas. Em vez de responsabilidade ser assumida pelos governos municipais, estaduais e federal, os professores colocados, individualmente, como os responsáveis majoritários pelas experiências dos estudantes:

Os textos precisaram ser digitalizados, e quem nasceu na escuridão da ausência de energia elétrica em sua casa (meu caso) precisou manusear scanner, plataformas digitais, aplicativos, precisou se conectar aos alunos através de redes sociais que passaram a ser parte do trabalho, uma vez que antes eram privadas. (Andréia, 2020, p. 236).

O levantamento realizado pelo SINTE-SC também mostrou, como comentado no capítulo anterior, que os professores se sentem frustrados com o trabalho remoto. Conforme Turin, é possível ver também na análise sobre o trabalho *sacrificial*, que não há prazeres e muitas vezes não há sentido nessa atividade, “não há expectativa de futuro para além das metas” (TURIN, 2019, p. 236). Ou seja, o que há é apenas a necessidade imposta de se continuar a trabalhar, continuar a reproduzir as regras da sociedade capitalista. Dessa forma, é possível construir relações entre o apontado por Turin e as reflexões da pedagogia histórico-crítica segundo Saviani.

Numa investigação acerca dos regimes de historicidade e temporalidade no contexto do neoliberalismo, Turin aponta questões possíveis de serem apropriadas no presente texto com o objetivo de falar sobre a educação formal e as várias conexões que estabelece com outros aspectos da sociedade. Aliar essas interpretações de Turin ao que já vem sendo trazido com base na pedagogia histórico-crítica sobre a escola e a educação, permite construir aspectos que seguem nos itens a seguir e podem ser problematizados sobre a questão do ensino remoto.

3.2 SAÚDE DOCENTE

A saúde é, sem sombra de dúvidas, o maior tema de discussão dos últimos dois anos. Quando colocamos em perspectiva o trabalho docente na pandemia, não necessariamente este tópico aparece em primeiro plano, já que a profissão pôde ser exercida remotamente. No entanto, o tema da saúde docente é de relevância, principalmente quando colocamos em perspectiva que a profissão de professor já tem diversas relações com problemas de saúde física e mental. Muitos são os estudos sobre o adoecimento docente, e um artigo de revisão publicado na Cadernos Saúde Coletiva apontou:

Já os sintomas físicos evidenciados nos estudos foram dores corporais e agravos à saúde decorrentes do envelhecimento, perda auditiva e problemas nas cordas vocais, disfonia, **dores nos membros superiores e dorso relativas ao esforço excessivo** e incoordenação pneumofônica. Quanto aos sintomas psíquicos, prevaleceram regressão, **exaustão emocional**, nervosismo, estresse e insônia, Síndrome de Burnout, transtornos psíquicos e afastamentos do trabalho, **prejuízos na criatividade e domínios socioemocionais**, negação, despersonalização e **distorções na percepção da importância e do esforço dedicado ao trabalho – o trabalho como um ‘sacerdócio’** – que predispõe o docente a se submeter a riscos e sobrecarga. (CORTEZ et al, 2017, p. 116, grifos meus).

Os grifos do excerto anterior correspondem aos aspectos que mais facilmente podemos atrelar à vivência na pandemia. Ainda não podemos mensurar quais são e serão as consequências do trabalho remoto para a categoria docente. A referida pesquisa é do ano de 2017, onde não se falava em aulas *online* para além do contexto da educação à distância, e já vimos que nem esta possui o equivalente de desgaste ao qual os docentes se sujeitam no ensino remoto. Os aspectos físicos como a dor nos membros superiores, no dorso e costas devido à ausência de ergonomia no trabalho remoto com certeza tem consequências sérias, haja vista que também impacta na saúde mental dos trabalhadores. Como mencionado acima, o levantamento apontou sintomas relacionados à exaustão emocional e ao prejuízo na criatividade. Além desses, chama atenção a menção ao trabalho docente como um “sacerdócio”.

O entendimento do trabalho docente precarizado como um sacrifício a ser feito em nome de um “bem maior” é frequente, de modo que em diversos momentos não é questionada a situação dos professores brasileiros. A professora Adriana Vieira conta que além de toda a carga extra de trabalho por conta da preparação das aulas remotas, ainda precisava atender às solicitações da rede de ensino de realizar o que foi chamado de “busca ativa” dos estudantes. Essa tarefa consistia no contato com estudantes que não estavam participando das atividades, de modo a chamá-los de volta à escola. Sobre isso, Adriana relata:

Não posso deixar de mencionar a angústia que muitas dessas novas atribuições geraram nas minhas demandas subjetivas de tantos outros colegas, embora muitas delas fossem necessárias. Havia uma sensação coletiva nos meus grupos de convívio, sensação na qual também me incluo, de sobrecarga de trabalho e na contrapartida de mensagens subliminares e diretas de que estávamos **recebendo salários sem trabalhar**. Impossível não sentir revolta e repúdio com essas falas. (Adriana, 2020, p. 243).

Dessa forma, houve também um contexto de assédio e de desvalorização pública do trabalho docente, pois, a acusação que chegou aos ouvidos de Adriana não foi isolada. O tempo todo é mencionada a questão da perda de sentido no trabalho durante a pandemia, ponto importantíssimo para qualquer discussão sobre a saúde mental das professoras. Adriana conta sua experiência com o início do ensino remoto:

Nesses primeiros dois meses de ensino remoto o feedback não acontecia, eu sentia como se estivesse caminhando no escuro e essa constituía a minha maior angústia. **Me perguntava se aquele trabalho estava de algum modo fazendo sentido aos alunos, se não era uma mera formalidade para que os dias letivos pudessem ser cumpridos e também me questionava sobre a realidade particular dos meus alunos da rede estadual e municipal, muitos vivendo em situação de risco, inclusive afetados por diversos tipos de violência doméstica.** Imaginava o quanto essa nova realidade agravava a situação daquelas crianças e adolescentes marcados cotidianamente por muitas formas de faltas e de abandono e isso interferia também no meu julgamento sobre o aproveitamento ou não das atividades que retornavam, fossem online ou impressas. Enquanto alguns colegas se afligiam sobre o processo de avaliação, eu pensava que avaliar, no sentido numérico e quantitativo, não deveria ser uma prioridade. Mas avaliar é inerente a nossa atividade, avaliamos tudo: uma leitura, uma fala, um registro... **E quando eu lia as atividades que retornavam acreditava ainda mais na importância do ensino presencial e na interação cotidiana que acontece na escola.** Eu sentia que, sozinhos, os meus alunos, pelo menos a maioria deles, não conseguiam fazer as reflexões que eu almejava. (Adriana, 2020, p. 242).

Pelo relato anterior, os pontos já mencionados a respeito da frustração e das dificuldades objetivas e subjetivas de haver a manutenção de um calendário escolar durante uma pandemia mortal ficam mais evidentes. O artigo de revisão sobre a saúde docente, elaborado por Cortez; Souza; Amaral e Silva (2017, p. 114), ressalta o seguinte:

Especificamente sobre a subjetividade no trabalho, encontram-se nas elaborações de Dejours et al., relativas à psicodinâmica do trabalho, a associação entre organização, forças produtivas, aspectos psicológicos e elementos sociais do trabalho. Em seus escritos, Dejours et al. buscavam primordialmente compreender de que maneira os trabalhadores mantinham certo equilíbrio psíquico, ainda que submetidos às condições de trabalho degradantes que resultavam em intenso sofrimento e adoecimento. Segundo Dejours, **o sofrimento psíquico teria origem na mecanização e robotização das tarefas que se expressam por meio de um fazer ausente de sentido, determinado, a priori, pela lógica de administração científica do trabalho.** Assim, as pressões e imposições exercidas pelas organizações de trabalho, associadas às exigências de adaptação à cultura e valores organizacionais, levariam o trabalhador ao sofrimento e exaustão para atender à sobrecarga de trabalho própria do modelo administrado de trabalho.

Assim, a narrativa da professora e o aporte teórico selecionado corroboram com o explicitado na publicação: a ausência de autonomia, diálogo e pensamento coletivos no trabalho docente tornam-no mecânico, adoecedor e contraproducente aos propósitos de uma educação verdadeiramente libertadora, educação esta que só pode ser alcançada a partir da superação do capitalismo como sistema produtivo. No relato da professora Andréa, aparece mais um aspecto importante para a compreensão deste elemento de saúde da trabalhadora em educação na pandemia:

A pandemia tem sido muito cruel com as mulheres! Perdemos o auxílio da escola, perdemos autonomia! Muitas mulheres perderam o emprego também e outras tiveram que abandonar o trabalho por não ter com quem deixar seus filhos. As que continuaram trabalhando tiveram que lidar com a angústia de deixar os pequenos sozinhos em casa ou com alguém que talvez fosse despreparado para a tarefa de cuidar. No meu caso eu tive que aprender a conciliar o meu trabalho como professora, com o ensino de meus filhos, com as tarefas de casa e com os meus estudos. Fiquei deprimida com essa situação e foi difícil para mim, mas eu tenho a consciência de que a minha condição ainda é muito boa, é segura, sei de situações muito, mas muito mais dramáticas do que a minha, pois eu e meus filhos não passamos fome e não sofremos violência dentro de casa. (Andréa, 2020, p. 230).

Aparece o aspecto do gênero, um dos mais importantes na seleção das fontes deste trabalho. Andréa é mulher, é mãe, é esposa, é professora, e todos esses aspectos já tão cansativos numa sociedade patriarcal e capitalista se intensificaram na medida em que um foi se sobrepondo ao outro. A professora teve que conciliar os seus horários de trabalho com as novas demandas dos filhos, as novas demandas de uma coisa habitada 24h por dia, isso tudo em meio às notícias diárias e a ameaça geral à saúde. Toda essa nova carga mental apresentou as suas consequências, conforme relata:

A pandemia trouxe consequências para todos, no meu caso eu ganhei peso, a minha alimentação piorou bastante, uma vez que o ensino remoto demandou mais tempo sentada em frente ao computador preparando aulas ou na mesa corrigindo atividades impressas e preenchendo planilhas. Além disso, desenvolvi ansiedade por achar que eu não ia conseguir dar conta das demandas profissionais, familiares, domésticas e estudantis (Andréia, 2020, p. 232).

Dunker (2020, p. 69), afirma que o isolamento social também traz como questão da piora de sintomas psíquicos já existentes, devido a todo o aumento da tensão e do conflito social que essa nova realidade trouxe. Assim, as pré-disposições dos sujeitos a certas patologias e sofrimentos seriam aumentados no contexto pandêmico (DUNKER, 2020). É importante lembrar que as saúdes mental e física refletem uma na outra, de modo que questões como a má alimentação e o estresse repercutem em dores no corpo e também em aumento do sofrimento psíquico. Segundo pesquisa da Revista Brasileira de Epidemiologia:

Em relação ao estado de ânimo, 44,9% começou a ter problemas para dormir ou relatou piora na qualidade do sono após a chegada da pandemia. Mais da metade (56,8%) relatou que se sentiu isolada dos familiares e amigos, 40,2% sentiu-se triste ou deprimido, e 52,5%, ansioso ou nervoso frequentemente durante a pandemia de COVID-19. (ALMEIDA et al 2020, p. 9).

Além disso, a pesquisa também apontou que possuidores de doenças crônicas não transmissíveis (DNCT) deixaram de comparecer às suas consultas de rotina e acompanhamentos devido à questão do contágio (ALMEIDA et al, 2020, p. 11). Por todo o exposto, é possível estimar a gravidade dos danos do ensino remoto à saúde docente, em termos físicos e psicológicos. A fala da professora Karla Vieira dimensiona essa questão em relação a docentes e discentes:

A política educacional é gestada de maneira hierarquizada. As famílias e os próprios estudantes precisaram se adequar ao regime de atividades não presenciais imposto pelo Estado. **O mesmo que não garantiu as condições materiais necessárias para implantação do formato remoto. O mesmo que recentemente propagandeou nas mídias índices que mascaram a realidade vivenciada por inúmeros estudantes.** São 500 mil com conta ativa na internet, diz o governo de Santa Catarina. É provável que não tenha percebido que muitos estudantes não enviam as atividades por não saberem operar as ferramentas virtuais disponibilizadas. É provável também que não reconheça o emprego de dados móveis de aparelhos celulares, que muitas vezes são compartilhados com os demais familiares. Talvez o Estado não saiba que muitas crianças realizam as tarefas no período noturno, pois precisam aguardar os responsáveis chegarem em casa, após um longo dia de trabalho. **A divulgação de que tudo está bem, escamoteia os assustadores números da evasão escolar. Desde março não tenho notícias de alguns estudantes. Como estão? Onde estão? Um silêncio que grita aqui. Sabemos nós que a escola é para muitos um ambiente seguro. Sabemos nós que são incontáveis aqueles/as que dependem da alimentação escolar para subsistir. Sabemos nós que esse silêncio é revelador.** (Karla, 2020, p. 250-251, grifos meus).

Enquanto este trabalho é escrito, ainda estamos vivendo em caráter remoto. No ano de 2020, 194.949 pessoas foram mortas pelo coronavírus. Hoje, 2021, no total já são mais de 553 mil vítimas que poderiam ter sido salvas por políticas sérias de valorização e amparo à vida. Desses números, mais de 17 mil foram pessoas de Santa Catarina, e da mesma forma que o ensino remoto foi empurrado “goela abaixo” pelos governos estaduais e municipais, como conta a professora Karla, também passou a ser empurrada a pressão pela volta ao presencial.

Em Santa Catarina, a crescente pressão pela retomada forçada do trabalho docente presencial no estado trouxe mais um agravante para essa situação: a morte de docentes por contaminação nos locais de trabalho. As campanhas pela retomada do ensino presencial começaram já no segundo semestre de 2020, mas ganharam força suficiente para se efetivarem no início de 2021, no mesmo contexto em que os números de mortes no Brasil voltaram a

crescer. No mês de abril de 2021, no crescente do número de casos e de óbitos por COVID-19, chegamos à dolorosa marca de 4.249 pessoas mortas em um único dia¹⁶.

Portanto, não são necessários muitos conhecimentos em epidemiologia para constatar que uma retomada do trabalho docente presencial, num país cujas escolas públicas, historicamente, são e estão sendo cada vez mais precarizadas, traria consequências sérias. Além de todo o descaso com a profissão de ensinar já apontada, a retomada presencial tem mostrado a total ausência de responsabilidade para com as vidas desses profissionais, além de todos os outros setores não essenciais e trabalhadores informais que nunca pararam de fato de se expor fisicamente ao vírus nos seus postos de trabalho.

Segundo pesquisa publicada pelo DIEESE no “boletim emprego em pauta” de maio de 2021, os desligamentos dos empregos CLT por morte no Brasil cresceram 71,6%, passando de 13,2 mil para 22,6 mil entre os primeiros trimestres de 2020 e 2021. Na área da educação, os desligamentos por morte tiveram aumento de 106,7%, um número exorbitante e muito maior do que os mesmos índices relacionados a outras áreas no mesmo período, como a de transporte, armazenagem e correio, que teve 95,2% de aumento¹⁷.

3.3 A VIDA NÃO É ÚTIL

Para esta última seção deste capítulo, é importante trazer alguns apontamentos após o exposto até aqui e voltar a focar na questão da ausência de alternativas. O ensino remoto foi divulgado como a única opção, o único caminho possível. Enquanto a vida como estávamos acostumados parava, dando início a uma nova realidade marcada pelo medo, pela inconstância e pela insegurança generalizada, profissionais e estudantes do país eram compelidos a uma

¹⁶O marco do ocorrido foi o dia 8 de abril de 2021, segundo as estatísticas disponíveis na página principal das notícias sobre Coronavírus do Google, que por sua vez utilizam o banco de dados da universidade Johns Hopkins sobre a COVID-19, disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19> e acessado em 29 jul. 2021. Ver UOL. Com pico de mortes em abril, 2021 tem mais da metade dos óbitos da pandemia. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/04/30/mortes-de-janeiro-a-abril-de-2021-sao-mais-da-metade-dos-obitos-da-pandemia.htm>. Acesso em: 29 jul. 2021. Ver também: CNN. Número de mortes por Covid-19 no Brasil em 2021 já supera todo ano de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/25/numero-de-mortes-por-covid-19-no-brasil-em-2021-ja-supera-todo-ano-de-2020>. Acesso em 29 jul. 2021.

¹⁷ Ver CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Desligamentos por morte no emprego celetista crescem 106,7% na educação. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73961-desligamentos-por-morte-no-emprego-celetista-cresce-na-area-da-educacao?fbclid=IwAR3w1k7beD0_n3z_28I7rwhPaoG0ydKxKzCDWcZK10OyfxXxjzrILaZc5I8. Acesso em 29 jul. 2021.

forma de “ensino” para a qual não estavam preparados técnica, física ou mentalmente. Todos os veículos de informação passaram a ter a COVID-19 como temática única, amplificando o estado permanente de vigília, medo e luto. Mesmo assim, o ensino remoto foi apontado como a coisa que precisava ser feita: era o novo normal. Galvão e Saviani (2021, p. 43) salientam:

Lembremos que o chamado ‘novo normal’ é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida. Assim, o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor.

A respeito da contraposição apontada pelos autores, retomo as palavras que nomeiam este subtítulo, “A vida não é útil”, do ambientalista e líder indígena Ailton Krenak. Trata-se de uma publicação de 2020 que aborda as atuais crises que a humanidade vive, entre elas, a crise desencadeada pela pandemia:

Governos burros acham que a economia não pode parar. Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. **Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância.** Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder. [...] Com o avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. (KRENAK, 2020, p. 86-87, grifos meus).

Assim, Krenak apresenta uma concepção que para muitos é surpreendente. A motivação por trás da escrita deste trabalho foi sempre uma só: caminhar junto às fontes, matérias de jornais e pesquisas recentes para a compreensão de que o ensino remoto foi uma violência desnecessária e somente ocorreu porque vivemos numa sociedade de mercado, na qual os lucros valem mais do que as vidas. O que é tão sabiamente colocado por Krenak é a ousadia de dizer que a lógica que vivemos atualmente só o é porque estamos no capitalismo, e não porque “não tinha outro jeito”, como usualmente esse tipo de questão é tratada.

Algo importante a se pensar é justamente: quais eram as nossas alternativas? Abandonar o ambiente das turmas, deixando um vazio ainda maior na nossa sociabilidade? Supostamente, o estabelecimento do ensino remoto serviria para isso, mas pelo pequeno recorte de realidade que apresento neste trabalho, o que ocorreu foi a intensificação de questões que já seriam experienciadas no isolamento, como o sentimento de solidão e de ausência de sentido. Ainda mais, em diversos casos, o que houve foi um completo desligamento com a realidade, em prol da produtividade.

Em muitas instituições, incluindo a UFSC, movimentos sociais, sindicais e estudantis debateram a ideia de serem criadas atividades formativas complementares, que pudessem servir para manter as pessoas juntas, virtualmente, sem colocar sobre elas a pressão de um calendário

acadêmico num contexto em que este deveria ser abandonado. Infelizmente, a proposta não foi aprovada no Conselho Universitário, porém, ao menos foi debatida amplamente. Já nas instituições de educação básica, com muito menos espaço para debates como nas universitárias, o ensino remoto não teve qualquer questionamento, o que fez com que muitas possibilidades de interação entre a comunidade escolar e seus entornos fossem tolhidas. Num momento em que tantas pessoas tiveram seus salários reduzidos ou foram demitidas, e outras tantas que sobreviviam do trabalho informal foram obrigadas a parar, as escolas poderiam ter sido espaços de união e espaços de atividades em prol da vida:

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos ou dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso a água tratada e produtos de higiene. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 44).

Nessa direção, poderiam ter sido articuladas atividades remotas de acolhimento e pesquisa por parte das escolas sobre a situação social dos estudantes, se estavam em situação de exposição recorrente ao vírus, se tinham acesso a alimentação, etc. Uma das professoras relata a questão da busca ativa pelos estudantes, e esta poderia ter sido utilizada num sentido muito mais amplo do que as tarefas remotas, objetivando também passar a garantir o acesso das turmas aos equipamentos e à *internet* (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 44), já que em 2018, o censo do IBGE no estado de Santa Catarina, mostrou que a maioria da população acessava a *internet* via celular¹⁸. Evidentemente, todas essas questões poderiam ter sido iniciativas das próprias comunidades escolares, como comenta a professora Andréa (2020, p. 230):

Muitas crianças paupérrimas ficaram sem a merenda escolar (em alguns casos a única refeição decente que faziam no dia), por isso muitas famílias passaram a ir até a escola pedir alimentos, pois estavam desempregadas e passando fome. A escola mobilizou professores/as, famílias com melhores condições financeiras, empresas que podiam fazer parceria e entregou, ao longo de quatro meses e mesmo com o risco de contágio, aproximadamente mil cestas básicas. No entanto a administração municipal de São José não deu continuidade à ação e não tem fornecido a merenda para as crianças das famílias mais necessitadas.

Contudo, o correto seria que esse tipo de iniciativa não só recebesse o apoio das instâncias públicas, como vemos que não ocorreu em São José, por exemplo, mas que partisse delas e fosse incentivado amplamente. São mais e mais sinais de que não houve preocupações sérias com a população nos campos mais básicos da vida, afinal o próprio governo do estado

¹⁸ NSC. Raio-X do IBGE: acesso à internet cresce em SC, mas sinal digital de TV ainda é problema. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/raio-x-do-ibge-acesso-a-internet-cresce-em-sc-mas-sinal-digital-de-tv-ainda-e-problema>. Acesso em 31 jul. 2021.

de Santa Catarina cedeu rapidamente à pressão dos grandes empresários pela reabertura dos setores não essenciais no estado.

Sendo assim, há ainda muitos elementos relacionados ao ensino remoto e aos efeitos da pandemia no geral, para além do luto e da luta por tantas vidas perdidas, que não puderam ser abordados neste trabalho, como as possíveis implicações que o ensino remoto terá como “herança” à educação pública, com o chamado ensino híbrido¹⁹. Há também uma série de produções em curso, tal como esta, que busca levantar mais elementos para uma análise cada vez mais sólida deste período, nas mais amplas perspectivas. Gostaria de destacar os trabalhos de memória sobre a pandemia, como o “Coronarquivo”, iniciativa do Centro de Humanidades Digitais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para “compreender o processo de ascensão e as implicações dos arquivos digitais e da memória da COVID-19, no Brasil e no mundo”²⁰.

Para concluir, utilizo novamente da sabedoria de Krenak (ano, p 109-110):

Eu tenho insistido com as pessoas, seja na minha aldeia, seja em qualquer lugar, que sobreviver já é uma negociação em torno da vida, que é um dom maravilhoso e não pode ser reduzido. Nós estamos, em nossa relação com a vida, como um peixinho num imenso oceano, em maravilhosa fruição. Nunca vai ocorrer a um peixinho que o oceano tem que ser útil, o oceano é a vida. Mas nós somos o tempo inteiro cobrados a fazer coisas úteis. [...] **Viver a experiência de fruir a vida de verdade deveria ser a maravilha da existência.**

A lição de Krenak tem tudo a ver com a pedagogia histórico-crítica e com a perspectiva marxista de visão de mundo: há mais para nós do que o capitalismo quer permitir.

¹⁹ Além de muitas escolas estarem praticando o ensino híbrido, onde há momentos presenciais e momentos em caráter remoto devido à pandemia, já há cursos de graduação debatendo a implementação curricular de disciplinas remotas. Um caso que chamou a atenção foi o do curso de Design da Universidade Federal de Santa Catarina, que logo nos primeiros meses da experiência remota começou a debater a implementação de disciplinas em caráter remoto curricularmente.

²⁰ Para mais, ver a página de abertura sobre o *Coronarquivo* no site do Centro de Humanidades Digitais. Disponível em: <https://www.chd.ifch.unicamp.br/node/9>. Acesso em 31 jul. 2021.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de escrever sobre o ensino remoto e de ser orientada de forma remota no contexto da pandemia enquanto a maioria dos universitários ainda está inserida nele foi desafiadora. Apesar de não ser uma prática tão recorrente no campo acadêmico da História, a de abordar períodos tão recentes, este tema e este trabalho foram, para mim, quase que uma “missão” pessoal. Apesar dos pesares, avalio que pude fazer o trabalho possível, com as condições que me foram permitidas. Desde a leitura das fontes até a sua análise, este foi um trabalho de confrontos, e muitas vezes também foi um trabalho de dores e incômodos. Não é fácil ler nem escrever sobre essa experiência, mas compreendo-a como necessária.

Desde a sua implementação, o ensino remoto não foi construído horizontalmente, mas imposto, doesse a quem doesse. Muitos saíram machucados, e a maioria de nós ainda está lutando com as repercussões dessa experiência em suas vidas profissionais, acadêmicas e pessoais. Um dos grandes marcos do trabalho foi a grande presença de documentação originária de sindicatos, seja em pesquisas, seja em construções políticas de posicionamentos, linhas teóricas e publicações de acadêmicos da educação sobre o processo do ensino remoto. Nas lutas pela educação pública, gratuita e de qualidade, pouco se faz sem a organização política da classe docente, e isso também se mostrou importante neste trabalho.

A “escuta” dos relatos de professoras sobre o período também ajudou a construir um cenário que a maioria de nós já conheceu e que provavelmente reconheceu nas falas das docentes. Em diversos momentos, me peguei acenando e concordando com as frases que lia, e identificando aspectos do que as professoras contavam que também estava na minha realidade. Avalio que a utilização desses relatos acrescenta muito ao trabalho por conta dessa escuta, que é tão importante nesta situação em que podemos ouvir muito pouco uns dos outros.

De fato, os números sobre a COVID-19 nos impactam, às vezes até mais do que os relatos individuais, e justamente por isso é importante o exercício coletivo de humanizar esses números, essas milhares de pessoas que tiveram suas vidas roubadas e violentadas por essa realidade. São notáveis as recentes iniciativas de memoriais físicos e virtuais que diversos setores do país têm construído para lembrar as mais de 550 mil pessoas levadas pelo coronavírus e pela política de descarte das vidas que o atual governo adotou. Também chama a atenção o crescimento de projetos da pesquisa brasileira que visam registrar e estudar este marco histórico que vivemos. Espero que de alguma forma o presente trabalho também possa contribuir para

essas investigações, visando a politização desse período e a organização da classe trabalhadora brasileira rumo a uma nova sociedade.

Por último, mas ainda assim de extrema importância, é preciso deixar uma nota sobre a realidade que vivemos no momento de entrega deste trabalho. O governo Bolsonaro-Mourão deixa claro que as vidas brasileiras não importam tanto quanto a manutenção dos lucros dos ricos, das classes dominantes. No campo da educação, assim como em outros aspectos da vida cotidiana, o descaso foi a principal ação. Trabalhadores de todos os setores sofrem cada vez mais com o trabalho presencial – daqueles que estão sendo obrigados a voltar e daqueles que nunca pararam – e o ritmo da vacinação ainda não consegue impedir as mortes de pessoas todos os dias. Ao adotar o negacionismo científico, os discursos de ódio e da criação de aglomerações por todo o país, entre tantos outros, o atual governo mostra que as urnas têm sim um peso político, mas que precisamos nos organizar para além delas e tomar por nossas próprias mãos os rumos do país e da nossa sociedade. O pensamento crítico é também uma arma em nossas mãos, e cada vez mais fica claro que precisamos utilizá-lo nós mesmos, por nossas próprias vidas.

**FORA BOLSONARO E MOURÃO!
POR VACINA, PÃO E EDUCAÇÃO!**

5 FONTES E DOCUMENTOS

Andréa Vicente. Ensinar História em tempos de pandemia: reflexões e impactos no cotidiano docente. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, v. 2, n. 36, p. 228-232, 2020.

Adriana Fraga Vieira. Lugar de escuta: ensinar História em tempos de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, v. 2, n. 36, p. 239-244, 2020.

Andréia Aparecida Signori. Do carvão à digitalização, a formação de uma professora de História. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, v. 2, n. 36, p. 233-238, 2020.

Karla Andrezza Vieira. Uma voz subalterna. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, v. 2, n. 36, p. 247-251, 2020.

SINTE-SC. Pesquisa Saúde Docente. Disponível em: <http://sinte-sc.org.br/files/1081/carderno%20pesquisa%20saude%20docente.pdf>. Acesso em 1º mai. 2021.

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wanessa da Silva de et al. Mudanças nas condições socioeconômicas e de saúde dos brasileiros durante a pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/w8HSZbzGgKCDFHmZ6w4gyQv/abstract/?lang=pt..> Acesso em 24 jul. 2021.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação**, volume 4: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em 20 set. 2020.
- BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 6 jul. 2021.
- BHATTACHARYA, Tithi. **Social reproduction theory: remapping class, recentring oppression**. Londres: Pluto Press, 2017.
- BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista outubro**, n. 32, 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf. Acesso em 13 mai. 2021.
- BHATTACHARYA, Tithi; JAFFE, Sarah. **Reprodução Social e a Pandemia, com Tithi Bhattacharya: a crise do coronavírus deixou claro que o cuidado e o trabalho de produção da vida são o trabalho essencial da sociedade**. 2020. Traduzido por Maíra Tavares Mendes. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2020/04/reproducao-social-e-a-pandemia-com-tithi-bhattacharya/>. Acesso em 7 abr. 2021.
- CORTEZ, Pedro Afonso et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva** (online). 2017, v. 25, n. 1, p. 113-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001>. Acesso em jul. 2021.
- DUNKER, Christian. **A arte da quarentena para principiantes**. São Paulo: Boitempo, 2020, 94 p.
- EVANGELISTA, Olinda; PICCHETTI, Carolina. **A quem interessa o ensino remoto nas universidades públicas?** Live MUP-UFSC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vfujec9ZUGs>. Acesso em 21 mai. 2021.
- GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade & sociedade**, v. 67, p. 36-49, Brasília, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 8 jul. 2021.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, 126 p.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em:

<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em: 23 mai. 2021.

RODRIGUES, R. Vozes docentes. **Fronteiras: Revista catarinense de História**, n. 36, p. 224-227, 18 dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11886/7603>. Acesso em 18 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 137 pp.

TENÓRIO, André; COSTA, Maria de Fátima Araújo; TENÓRIO, Thaís. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 15, 2016. Disponível em:

<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/270>. Acesso em: 31 jul. 2021.

TOSTES, M. V. et al. “Sofrimento mental de professores do ensino público”. **Saúde em debate**, vol. 42, n. 116, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n116/87-99/>. Acesso em 23 mai. 2021.

TURIN, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. In AVILA, A.; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). **A História (in) disciplinada: teoria, ensino e difusão de conhecimento histórico**. Vitória: Milfontes, p. 245-270, 2019.